

Universidad Nacional de Córdoba

Centro de Estudios Avanzados

**MAESTRÍA EN PROCESOS EDUCATIVOS
MEDIADOS POR TECNOLOGÍAS**

Tesis:

**“La función tutorial y el uso de las TIC: el caso de los docentes de educación
virtual de la UNICEN”**

Autora: Ángeles Schang

Director: Dr. Tomás Eduardo Landivar

Co-directora: Mg. Claudia Rosana Floris

2013

Dedicatoria

A mis padres por el sostén para lograr esta ansiada meta

A Germán por su apoyo incondicional

Agradecimientos

A mi director de tesis, Dr. Tomás Landivar por la continua y valiosa guía y dedicación, a mi co-directora Mg. Claudia Floris por su acompañamiento y orientación permanente.

A todas los participantes, autoridades y docentes de la UNICEN que colaboraron con el desarrollo de esta tesis

ÍNDICE GENERAL

<i>Dedicatoria y agradecimientos</i>	II
Introducción	1
PRIMERA PARTE	
CAPÍTULO 1- LAS POSIBLES MIRADAS SOBRE LA FUNCIÓN TUTORIAL	
1.1 Referencias iniciales	4
1.2 Objetivo general	6
1.2.1 Objetivos específicos	6
1.2.2 Hipótesis de trabajo	6
1.3. Referencias históricas y bibliográficas: variedad de modelos y miradas	7
1.4. El lugar de las tutorías en la EAD: breve recorrido por sus etapas	13
CAPÍTULO 2- CONTEXTO CONCEPTUAL	
2.1 Introducción	17
2.1.1 La necesidad y la convicción de la formación de profesionales y ciudadanos comprometidos socialmente: revisión de la función docente y de la educación para poder repensar las funciones docentes en la actualidad.	17
2.1.2 La necesaria integración de la formación ética en la educación superior universitaria: el sentido de la formación	20
2.1.3 Integración de las nuevas tecnologías en los entornos educativos: una mirada crítica.	21
2.2 Hacia una construcción de la función tutorial	23
2.2.1 Aclarando conceptos: Algunas precisiones teóricas respecto del rol y de la función.	23
2.2.2 La Función tutorial: encuadre ético-pedagógico: más allá de la modalidad educativa.	25
2.2.3 La función tutorial como “entorno” en la especificidad de la Educación a Distancia.	29
2.2.4 La función tutorial como relación de ayuda.	30
2.2.5 Las finalidades educativas en la educación a distancia: más allá y más acá de la	32

modalidad	
2.2.6 Las tecnologías de la información y la comunicación en la EAD: posibilidades para la función tutorial	33
2.2.6.1. Las tecnologías y sus lenguajes algo más que simples herramientas	35

CAPÍTULO 3 -MARCO METODOLÓGICO

3.1 Diseño metodológico	38
3.1.1 Población y Muestra	39
3.1.2 Unidad de análisis	40
3.2 Técnicas de recolección de datos	41
3.2.1. Relevamiento de proyectos.	42
3.2.2 Cuestionario a docentes	42
3.2.2.1 Descripción del cuestionario	43
3.2.2.2 Prueba piloto: descripción	44
3.2.2.3 Algunas decisiones metodológicas	45
3.2.3 Entrevistas a docentes	45
3.2.3.1 Justificación del muestro teórico	46
3.2.4 Bitácora personal de análisis: una mirada retrospectiva del recorrido.	48
3.3 Estrategias de análisis de la información	49
3.3.1 Análisis de contenido	50
3.3.1.1 Categorías para el análisis	51
3.3.2 Estrategia de análisis de datos cuantitativos	52

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 4- LAS PERSPECTIVAS DE LOS DOCENTES A TRAVÉS DE LA ENCUESTA Y DE LAS ENTREVISTAS: ALGUNAS INTERPRETACIONES DE UN DIALOGO POSIBLE.

4.1 Introducción	53
4.2 Respetto de los resultados de la encuesta	53

4.2.1	Respecto de las características de los encuestados.	54
4.2.2	Opiniones sobre su práctica y lo que debe hacer un docente	69
4.3	Consideraciones respecto de los resultados de la aplicación del cuestionario	98
4.3.1	Respecto de la prueba piloto	98
4.3.2	Respecto del cuestionario final	99
4.4	Respecto de las entrevistas: La palabra de los docentes a través de las entrevistas	100
4.4.1	Respecto de las responsabilidades docentes	101
4.4.2	Respecto de la función tutorial: características y finalidad	107
4.4.3	Respecto de la finalidad educativa de la educación universitaria a distancia.	112
4.4.4	Respecto de la finalidad de las TIC en la función docente a distancia	114
4.4.5	Respecto de las dificultades en la docencia en entornos virtuales	115
4.4.6	Respecto de la organización institucional de la EAD.	117
4.4.7	Trabajo a partir de la experiencia.... ¿sin formación?	118
4.4.8	Reivindicación salarial de la función docente en EAD.	119
4.4.9	La calidad de las propuestas a distancia.	120
4.5	Consideraciones sobre el proceso de toma de entrevistas: algunos datos que complementan el análisis.	120
4.6	Algunas interpretaciones de un diálogo posible.	121
4.6.1.	Responsabilidades docentes ¿división de tareas?	122
4.6.2	La sobrecarga laboral de los docentes responsables: un aspecto a considerar	123
4.6.3	La dificultad del docente para situar el discurso en los entornos virtuales y la réplica en lo virtual de equipos de cátedra del presencial.	124
4.6.4	Trabajar sin formación específica en la modalidad	126
4.6.5	Respecto de la función tutorial	128
4.6.6	Orientar ¿una necesidad para el docente?	131
4.6.7	Finalidad de la educación a distancia universitaria: una cuestión de modalidad	133
4.6.8	Las TIC son subutilizadas	135
4.6.9	Necesidad de establecer más encuentros presenciales	138

CAPÍTULO 5- LA FUNCIÓN TUTORIAL EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA VIRTUAL Y LAS TIC: LA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL

5.1 Introducción	139
5.2 La imagen pública de las carreras a distancia a través de sus páginas institucionales en la Web	139
5.2.1 Breve descripción del sitio Web de la Facultad de Ciencias Exactas (FCEcx). Licenciatura en Educación Matemática (LEM)	140
5.2.2 Breve descripción del sitio Web de la Facultad de Ciencias Económicas (FCEc). Licenciatura en Gestión de Servicios turísticos (Lic en GST)	142
5.2.3 Breve descripción del sitio Web de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH)	143
5.2.4 Una síntesis: algunas similitudes y particularidades de los sitios Web	152
5.2.4.1 Respecto de la educación universitaria a distancia y su finalidad.	152
5.2.4.2 Respecto de la Función tutorial.	153
5.2.4.3 Análisis complementario: Observaciones no textuales	154
5.3. Los Proyectos institucionales de aprobación de las carreras: una perspectiva explícita	155
5.3.1 Documento 1- Licenciatura en Educación Matemática (FCEcx)	156
5.3.2 Documento 2- Licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos (FCEc)	160
5.3.3 Documento 3- Facultad de Ciencias Humanas.	163
5.4 Una síntesis de los proyectos institucionales: similitudes y diferencias.	165
5.4.1 La EAD como modalidad y sistema	166
5.4.2 Respecto de la función tutorial	166
5.4.3 Respecto de las TIC	168
5.4.4 En los proyectos se evidencia la formación de los docentes en EAD	168
5.5 Análisis complementario. La mirada de los coordinadores de las carreras o áreas de EAD.	169
5.5.1 Respecto de la Función tutorial	170
5.5.2 Otras observaciones de los coordinadores	170
5.6 Una síntesis de la perspectiva institucional a través de los proyectos, los sitios	171

web y la mirada de los coordinadores.

CAPÍTULO 6- CONCLUSIONES

6.1 Introducción	175
6.2 Algunas conclusiones	175
6.3 Algunas interpretaciones por Unidad Académica	182
6.4 A modo de síntesis y algunos interrogantes finales	184

Referencias Bibliográficas	186
-----------------------------------	------------

ANEXO

Anexo 1. Modelo cuestionario	195
Anexo 2. Guion de entrevista a docentes	201

Índice de Tablas

Tabla 1: Lugar de trabajo de los docentes responsables de materias dictadas a distancia	55
Tabla 2: Cantidad de docentes respondientes sobre el total de docentes por U.A	56
Tabla 3: Tipo de formación de grado	56
Tabla 4: Tipo de título obtenido por los docentes según Unidad Académica	57
Tabla 5: Tipo de posgrado obtenido	57
Tabla 6: Posgrado en curso	58
Tabla 7: Capacitaciones realizadas sobre temas de EAD	60
Tabla 7.1- Temas referentes a la EAD sobre los que se han capacitado los docentes	61
Tabla 8: Capacitaciones realizadas por el docente en temas de enseñanza y educación (que no sean de EAD)	61
Tabla 9: Capacitaciones en temas referidos a educación a distancia según Unidad Académica	62
Tabla 10: Capacitaciones sobre algún aspecto de la enseñanza / educación en general según Unidad Académica	62

Tabla 11: Necesidad percibida por los docentes sobre capacitarse en temas de EAD	62
Tabla 12: Antigüedad en docencia universitaria en carreras dictadas a distancia	63
Tabla 13: Antigüedad docente universitaria	63
Tabla 14: Experiencia del docente como alumno en la EAD	63
Tabla 14.1: Comparación de la experiencia del docente como alumno en la EAD según docentes capacitados y no capacitados en temas de EAD	64
Tabla 15- Dedicación semanal en docencia a carreras que se brindan en la modalidad a distancia	65
Tabla 16- Dedicación semanal en docencia: carreras que se brindan en la modalidad presencial	65
Tabla 17-Otras actividades laborales fuera de la docencia	66
Tabla 18-Dedicación semanal en docencia: carreras que se brindan en la modalidad a distancia	66
Tabla 19-Dedicación semanal en docencia: carreras que se brindan en la modalidad presencial	67
Tabla 20-Otras actividades laborales fuera de la docencia	67
Tabla 21: Tipo de responsabilidad del docente en la elaboración del programa de la materia.	69
Tabla 22: Tipo de responsabilidad del docente en la elaboración de las clases / bloques / unidades de estudio	70
Tabla 23: Tipo de responsabilidad del docente en diseñar la / s actividad	70
Tabla 24: Tipo de responsabilidad del docente en la corrección y devolución de las actividades	71
Tabla 25: Tipo de responsabilidad del docente en el diseño de la / s evaluaciones	71
Tabla 26: Tipo de responsabilidad del docente en la corrección y devolución de las evaluaciones	72
Tabla 27: Tipo de responsabilidad del docente en la elaboración de materiales específicos en temas de difícil comprensión	72

Tabla 28: Tipo de responsabilidad del docente en la comunicación con los estudiantes.	73
Tabla 29. Comparación del tipo de responsabilidad del docente en la elaboración del programa de la materia según docentes capacitados y no capacitados en EAD	73
Tabla 30: Comparación del tipo de responsabilidad del docente en la elaboración de clases / bloques / unidades de estudio según docentes capacitados y no capacitados en EAD	74
Tabla 31: Comparación del tipo de responsabilidad del docente en el diseño de la / s actividad según docentes capacitados y no capacitados en EAD	74
Tabla 32: Comparación del tipo de responsabilidad del docente en la corrección y realización de devoluciones de las actividades según docentes capacitados y no capacitados en EAD	75
Tabla 33- Comparación del tipo de responsabilidad del docente en el diseño de la / s evaluaciones según docentes capacitados y no capacitados en EAD	75
Tabla 34-Comparación del tipo de responsabilidad del docente en la corrección y realización de devoluciones de las evaluaciones según docentes capacitados y no capacitados en EAD	76
Tabla 35: Comparación del tipo de responsabilidad del docente en la elaboración de materiales específicos en temas de difícil comprensión según docentes capacitados y no capacitados en EAD	77
Tabla 36: Comparación del tipo de responsabilidad del docente en la comunicación con los estudiantes según docentes capacitados y no capacitados en EAD	78
Tabla 37: Motivos respecto de las responsabilidades asumidas/asignadas	79
Tabla 38: Frecuencia de los distintos tipos de intervenciones docentes	80
Tabla 38.1 Cuadro comparativo en la frecuencia de distintos tipos de Intervenciones docentes	81
Tabla 39: Comparación de la frecuencia de intervenciones docentes sobre temas de difícil comprensión según docentes capacitados y no capacitados en temas de EAD	81
Tabla 40: Comparación de la frecuencia de intervenciones docentes del tipo sociales según docentes capacitados y no capacitados en temas de EAD	82
Tabla 41: Percepción docente sobre la similitud entre la docencia presencial y la docencia	83

a distancia

Tabla 41-1. Justificación de los docentes respondientes sobre las diferencias de la docencia entre ambas modalidades	84
Tabla 41-2. Justificación de los docentes respondientes sobre la similitud de la docencia entre ambas modalidades	85
Tabla 42- Comparación de la percepción sobre la similitud entre la función docente y la función a distancia según profesores y profesionales	85
Tabla 43- Comparación de la percepción sobre la similitud entre la función docente y la función a distancia según docentes capacitados y no capacitados en EAD	86
Tabla 44- Importancia otorgada por los docentes a los distintos tipos de formación para desarrollar la función docente a distancia	87
Tabla 44.1 Importancia otorgada por los docentes a la formación en la modalidad a distancia para desarrollar dicha función según capacitaciones realizadas	87
Tabla 45: Frecuencia en la utilización de las TIC por el docente para comunicarse, dialogar e intercambiar con los estudiantes.	89
Tabla 46: Frecuencia en la utilización de las TIC por el docente para transmitir información/contenidos de la materia	90
Tabla 47: Frecuencia en la utilización de las TIC por el docente para simular experiencia	90
Tabla 48: Frecuencia en la utilización de las TIC por el docente para aclarar conceptos abstractos	91
Tabla 49: Frecuencia en la utilización de las TIC por el docente para brindar fuentes de información alternativas	91
Tabla 50: Frecuencia en la utilización de las TIC en el dictado de materias a distancia para hacer más gráficas y demostrativas las clases	92
Tabla 51: Frecuencia en la utilización de las TIC en el dictado de materias a distancia para favorecer el trabajo en grupo	92
Tabla 51.1 Cuadro comparativo de índice de la frecuencia en la utilización de las TIC para distintas actividades.	93
Tabla 52: Comparación de la frecuencia en la utilización de las TIC para aclarar conceptos abstractos en el dictado de materias a distancia según profesores y	93

profesionales

Tabla 53: Comparación de la frecuencia en la utilización de las TIC para hacer más graficas y demostrativas las clases en el dictado de materias a distancia según profesores y profesionales **94**

Tabla 54: Comparación en la frecuencia de utilización de las TIC para comunicarse, dialogar, intercambiar con los estudiantes según docentes capacitados y no capacitados en EAD **94**

Tabla 55: Comparación en la frecuencia de utilización de las TIC para transmitir información/contenidos de la materia según docentes capacitados y no capacitados en EAD **95**

Tabla 56: Comparación en la frecuencia de utilización de las TIC para simular experiencias según docentes capacitados y no capacitados en EAD **95**

Tabla 57: Comparación en la frecuencia de utilización de las TIC para aclarar conceptos abstractos según docentes capacitados y no capacitados en EAD **96**

Tabla 58: Comparación en la frecuencia de utilización de las TIC para brindar fuentes de información alternativas según docentes capacitados y no capacitados en EAD **96**

Tabla 59: Comparación en la frecuencia de utilización de las TIC para hacer más graficas y demostrativas las clases según docentes capacitados y no capacitados en EAD **97**

Tabla 60: Comparación de la frecuencia de utilización de las TIC para favorecer el trabajo en grupo según docentes capacitados y no capacitados en EAD **97**

Índice de cuadros

Cuadro 1: Distribución por Unidad Académica **98**

Cuadro 2: Respuestas obtenidas **99**

Cuadro 3: Situación actual **146**

Cuadro 4: Proyectos y líneas de acción **147**

Introducción

La experiencia de trabajo en un área de educación y tecnología de la Universidad ha permitido analizar y detectar que, las funciones de enseñanza con integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) desde una mirada comunicacional, social y crítica, constituyen un área de interés y preocupación para los docentes y distintos agentes educativos.

Guiados por esta preocupación y por la responsabilidad de formar no sólo profesionales sino ciudadanos comprometidos socialmente, lo cual supone la inclusión de la formación ética en la educación superior universitaria, junto con la necesaria integración socio-crítica de las nuevas tecnologías, se sostiene **la necesidad de repensar las funciones docentes en la actualidad y específicamente la función tutorial**. Puesto que atender a esta función implica un compromiso por el *sujeto pedagógico y su formación*. Formación que se refiere a valores, actitudes, habilidades y sentimientos que les posibiliten y permitan participar críticamente en una sociedad más democrática y equitativa. De allí que se pregunta ¿hay una reconfiguración de la función docente cuando el proceso educativo está mediado por tecnologías? ¿Se plantea de manera distinta la tarea docente? ¿Se ubica en funciones diversas? ¿Se debe asumir la función tutorial?

En este marco se plantea *¿Cómo entienden la función tutorial los docentes? ¿Cuál es el sentido educativo que se le otorga? ¿Consideran que las TIC pueden aportar al ejercicio de esta función?*

Asimismo estudiarlo en el ámbito de la educación universitaria a distancia, donde su historia ha diferenciado el rol del tutor más que la función tutorial, permite profundizar los conocimientos en una modalidad sobre la que se ha reflexionado pero que siempre motiva a seguir aportando con nuevos estudios.

La presente investigación, se propone estudiar la función tutorial en las carreras a distancia de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Indagación que se realiza durante el período 2011 y 2012.

Se sostiene que, el poder analizar y hacer explícitas las miradas sobre la función tutorial en la educación a distancia, permitirá reconocer las concepciones de los docentes sobre la enseñanza en los entornos virtuales, con el claro propósito de promover una mejora en la calidad de las prácticas educativas. En este sentido, se espera que la devolución a los docentes y

autoridades de la institución de los aportes que se hallen, propicie y facilite la toma de decisiones. Evidentemente mejorar la enseñanza redundará en un beneficio educativo para los estudiantes de la UNICEN y para toda la institución en su conjunto.

Para ello, el presente trabajo se organiza en dos partes. En la primera, compuesta por tres capítulos, se establece el encuadre teórico y metodológico.

En el Capítulo 1 se encuentran: los supuestos de los cuales partimos, un breve recorrido por las posibles miradas sobre la función tutorial en el contexto de la Educación Superior Universitaria y en la Educación a distancia (EAD) y algunas referencias bibliográficas e históricas que permiten ordenar y/o sistematizar someramente el campo de estudio. En el Capítulo 2 se establece el encuadre teórico de esta investigación. Es preciso adelantar que, no se adopta una teoría en particular sino un conjunto de perspectivas y enfoques que permiten orientar y construir una perspectiva teórica desde la cual se aborda el tema de estudio. Se presenta una contextualización socio-crítica de la problemática de la función tutorial en la educación universitaria, para luego desarrollar el **encuadre ético-pedagógico de la función tutorial** en la EAD virtual universitaria. Este encuadre permite comprender la función tutorial como un entorno y en términos de relación de ayuda. En el Capítulo 3 se desarrolla la dimensión metodológica de este trabajo. El abordaje cualitativo adquiere mayor énfasis dado que el estudio de fenómenos sociales encuentra su dinámica en los significados sociales y los procesos de significación. Entonces, si bien en este estudio lo cualitativo cobra especial relevancia, se plantea un abordaje de la realidad con distintos instrumentos de recogida de datos tanto cuantitativos como cualitativos. Ello supone diferentes estrategias de análisis de la información recolectada ya que se trabajó con distintos tipos de datos. También se encuentran aquí las decisiones que se fueron tomando en el recorrido de la investigación desarrollada.

En la segunda parte, compuesta también por tres capítulos, se presenta el análisis de la información recolectada. En el capítulo 4, se describen los análisis de datos obtenidos así como un breve relato del proceso de investigación realizado. Se realiza luego una síntesis de las miradas de los docentes respecto de la función tutorial y de sus maneras de entender la enseñanza. Además se explicitan algunas interpretaciones y conclusiones provisionales, producto de la recolección de información realizada con encuestas y entrevistas. En el capítulo 5, se expone lo hallado en las páginas web y los documentos de creación de las carreras a distancia. En

ambos capítulos se realizan continuas comparaciones, trazando similitudes y particularidades entre las perspectivas analizadas.

Por último, en el capítulo 6 se presentan las conclusiones de los análisis realizados y nuevas preguntas que seguramente podrán abordarse en próximos trabajos de investigación.

En el Anexo se ubican los instrumentos de recolección de datos utilizados.

PRIMERA PARTE

Capítulo 1- Las posibles miradas sobre la función tutorial

1.1 Referencias iniciales

El interés de este estudio está centrado en revisar la función docente desde la configuración de la función tutorial, que se entiende debe asumir el docente, lo que supone hacer y pensar la docencia desde otro posicionamiento. Se parte de concebir que:

- El docente en los entornos virtuales no debe centrarse exclusivamente en la enseñanza de contenidos disciplinares, sino que debe posicionarse desde un lugar que forme al alumno en todas sus dimensiones y complejidad. En este sentido, se entiende que debe posicionarse desde una función tutorial.
- La función tutorial no es una función reducida al rol del tutor sino que debe atravesar las prácticas de todos los docentes en un sistema de EAD.
- La enseñanza es un proceso pedagógico, ideológico, disciplinar y ético que se concibe en un marco democrático para facilitar a sus miembros el acceso a determinados conocimientos, competencias y valores que se consideran importantes en su integración crítica y autónoma al seno de una sociedad compleja (Gallino y Forestello, 2009).
- Es desde la educación desde donde se puede aportar a la formación de profesionales-ciudadanos y desde allí donde se puede pensar la función docente desde una función tutorial.
- Las TIC como mediadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje ofrecen oportunidades para el diseño y aplicación de entornos educativos. El entorno virtual más que una mera plataforma o soporte donde se albergan contenidos, constituye un verdadero contexto de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, expresa Barberá, Badia y Mominó (2001, p.81) que “los contextos virtuales de enseñanza y aprendizaje constructivista se caracterizan por favorecer el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje en una interacción virtual enmarcada en la zona de desarrollo próximo”. En este espacio potencial de aprendizaje, el profesor ofrece un andamiaje deliberado forzando al alumno un poco más allá de sus

posibilidades actuales y no solamente repitiendo o proponiendo actividades de bajo nivel cognitivo.

Estas referencias posibilitaron plantear las siguientes preguntas:

- ¿Cómo entienden los docentes la función tutorial? ¿Consideran que la realizan? ¿En qué lo visualizan? Si la realizan ¿para qué la llevan adelante? (Con qué fines, objetivos). ¿La función tutorial es asignada a una persona específica?
- ¿Se otorgan explícitamente funciones a los docentes a través de los documentos? ¿Cuáles?
- ¿Qué tecnologías utilizan? ¿Cómo y para qué las utilizan? ¿Consideran que las TIC pueden aportar al ejercicio de la función docente? ¿Cómo y por qué?
- ¿Cómo entienden los docentes la función docente? ¿Qué responsabilidades les son asignadas en la EAD universitaria? ¿cuáles asumen o creen que deberían asumir?
- ¿Con qué finalidad educativa asumen las responsabilidades de enseñanza? ¿Qué dificultades encuentran o se les presentan en su desarrollo?

De allí que se plantea el problema a través del siguiente interrogante:

¿Qué es la función tutorial para los docentes que dictan sus materias en carreras a distancia en entornos virtuales y qué sentido educativo le otorgan? ¿Con qué finalidad utilizan las TIC en esta función?

Preguntarse *¿qué es?* se refiere a la definición del concepto y las características que le otorgan, a las ideas que sobre el mismo poseen y preguntar por el sentido educativo hace referencia al *¿para qué?*, significa preguntar por la finalidad educativa, su razón de ser.

La delimitación del problema no ha sido un recorrido lineal y acabado, por el contrario, ha estado atravesado por continuas redefiniciones pero este recorrido permitió definir los siguientes objetivos:

1.2 El objetivo general del estudio es:

Describir las concepciones de los docentes que dictan sus materias en carreras de grado-ciclos de licenciatura- en la particularidad de los entornos virtuales de la UNICEN-, acerca de la función tutorial y la finalidad de uso de las TIC en el ejercicio de esta función.

1.2.1 Objetivos específicos

- 1- Indagar, sistematizar y analizar bibliografía específica respecto del concepto función tutorial.
- 2- Explorar e indagar ideas, opiniones y supuestos de los docentes, encargados del desarrollo de las materias de carreras dictadas a distancia en entornos virtuales (EV) de la UNICEN, sobre las responsabilidades de enseñanza y el uso de las TIC.
- 3- Caracterizar ideas que sustentan los docentes sobre la función tutorial -qué es y cuál es su finalidad- y sobre la finalidad de uso de las TIC.
- 4- Detectar diferencias y coincidencias en la caracterización anterior delineando la presencia de conceptos y aspectos de la función tutorial y de las TIC, desde una perspectiva social de la educación.
- 5- Aportar a la construcción de un marco pedagógico interpretativo desde dónde mirar la EAD y sus componentes.

1.2.2 Hipótesis de trabajo

A partir de las referencias iniciales junto a la experiencia de trabajo se plantean las siguientes hipótesis orientadoras:

- Las ideas y opiniones que tienen los profesores sobre la función tutorial dan cuenta de su valoración de la enseñanza y del tipo de sujeto que quieren formar.
- Los docentes no asumen la función tutorial como parte de sus funciones de enseñanza, atribuyéndoselas –ellos u otros- específicamente a quien se desempeña como tutor.
- En los procesos de enseñanza de carreras universitarias a distancia en EV las TIC son concebidas y utilizadas como herramientas de información y no como medios de comunicación.

- Los docentes con mayor antigüedad en la docencia tienen ciertas dificultades en la utilización técnica y educativa de las TIC.
- Los docentes priorizan intervenciones disciplinares por sobre las intervenciones procedimentales, sociales, afectivas y éticas.

En el siguiente apartado se propone revisar, brevemente, las miradas de algunos autores que han estudiado la función tutorial en el contexto de la Educación Superior Universitaria y en la EAD concretamente para poder, en el siguiente capítulo, desarrollar el marco conceptual que intenta recuperar los aspectos que resultan más significativos.

1.3 Referencias históricas y bibliográficas: variedad de modelos¹ y miradas

Se sabe que lo tutorial tiene diferentes raíces y existen distintos modelos institucionales para desarrollarla. De hecho a lo largo de la historia de la educación presencial aparece la figura del tutor de diferente manera y con denominaciones distintas: preceptor, mentor, instructor, orientador, guía y tutor. Los antecedentes más específicos de la práctica tutorial se pueden encontrar en la llamada “Enseñanza mutua” en el siglo XIX en EEUU, que se incorpora a partir de la escasez de maestros y a los fines de paliar fondos públicos. Aquí se encuentra “La lección mutua” (Bell) y el Sistema monitorial de Lancaster. En ambos sistemas el monitor aparece como mediador entre el conocimiento experto (maestros y/o materiales) y los alumnos.

En el ámbito universitario, desde sus orígenes, la función tutorial estuvo vinculada a una función eminentemente educativa, definida como una función de acompañamiento, de seguimiento y apoyo al estudiante en su proceso de personalización del aprendizaje en sentido holístico e integral y el desarrollo de las competencias tanto a nivel personal como profesional. (Lobato Fraile, Del Castillo Prieto y Arbizu Bacaicoa, 2005).

Desde allí no hay dudas que la práctica tutorial es una práctica de enseñanza, sin embargo:

Desde una concepción tradicional de educación a distancia, cuyo exponente fue la enseñanza por correspondencia, definida por la mediatización, la autosuficiencia de los

¹ Cuando se habla de modelos se entiende los prototipos o esquemas que guían y dan estructura al pensamiento y a la acción de todos los implicados en los procesos educativos. En los diferentes modelos generalmente subyacen teorías, ideologías, fines, valores, normas, etc. que pretenden interpretar la realidad y conducirla en función de unos fines y objetivos. (García Aretio, 2007:68)

materiales y el autodidactismo; se asumió que eran los materiales quienes enseñaban y el lugar del tutor fue desplazado por el de un “acompañante” funcional para el sistema (Martínez, 2009, p.1).

Se recuerda que las teorías de la industrialización de la enseñanza y las teorías de la autonomía e independencia del alumno sirvieron como fundamentos a la enseñanza por correspondencia de la primera época. La primera, supone una enseñanza basada en formas de comunicación técnica y prefabricada donde la interacción entre profesor y estudiante queda prácticamente excluida; y en la segunda, subyace la idea del alumno que estudia en soledad reduciendo al mínimo el rol del profesor.

Así, la tutoría en la EAD tenía que ver en sus orígenes más con la retención de los alumnos, para evitar su abandono, que con cuestiones referidas específicamente a la educación, a la promoción de aprendizajes y a la construcción de conocimientos. Es decir, se convirtió en una pieza clave para el correcto funcionamiento de un sistema de enseñanza.

Lo cierto es que, más allá de las denominaciones y acepciones, el tutor en la educación presencial surge para cumplir una función de enseñanza. En cambio, en la EAD, si bien sus funciones se han visto modificadas, su integración o inclusión responde a una cuestión más pragmática y hasta una solución práctica. La tutoría en la EAD “es considerada como un elemento de solución más eficaz a los problemas de deserción y fracaso” (Sabulsky, Forestello y Roldan, 2009, p. 41). Ser tutor en un sistema a distancia se asocia con la idea de convertirse en un guía y sostén, refiere a la idea de cuidado, protección y tutela. Así planteada la función, las connotaciones que se dan alrededor de la misma tienen que ver con una tarea familiar y simple que supone un desconocimiento de la complejidad de esta actuación y, además, una actitud deslegitimadora y desvalorizante de la función tutorial (Martínez, 2009).

Si se revisa específicamente la literatura encontrada a partir de la búsqueda en internet de diversos estudios² sobre la función tutorial y las TIC en la educación universitaria a distancia, se puede anticipar que los debates y la investigación actual está centrada en el **rol del tutor** específicamente y concretamente en las siguientes cuestiones:

² Con estudios se hace referencia a artículos publicados en revistas científicas, tesis de maestría y doctorados.

a) La necesidad de una formación específica para ejercer el rol. Vale decir que, para ser tutor, se requiere formación específica y el manejo de ciertas competencias. Los trabajos de Ehuleche y De Estefano (2010) y Del MastroVecchione (2005) se orientan a definir la necesidad de la formación específica del tutor a nivel conceptual y metodológico. Chero Valdivieso (2008) específicamente habla de dos dimensiones en su formación: el desarrollo de habilidades para el uso de TIC y de estrategias didácticas para trabajar en entornos virtuales e híbridos.

El trabajo de Rojo Gonzales (2011) titulado “*La formación del docente-tutor de la EAD*”, hace referencia a tres tipos de competencias que debe atender la formación docente: competencias para orientar el estudio independiente, para la elaboración de materiales educativos y de apoyo y para elaborar medios de evaluación objetivos y pertinentes. El trabajo de Maggio (2000) advierte que en principio los conocimientos del tutor no difieren del de un buen docente. No obstante, dice que el conocimiento del contexto educacional cobra un valor esencial y no debería dejarse librado al azar.

b) de las funciones otorgadas al rol: El trabajo de Llorente Cejudo (2006) sobre el tutor en e-learning facilita una clasificación sobre los “nuevos roles del profesorado” que se proponen en estos espacios formativos. A saber:

- a) rol pedagógico, social, técnico y de dirección.
- b) roles del tipo organizativo, social e intelectual o facilitador.
- c) diseñador de curriculum, proveedor de contenidos, tutorización, evaluador y técnico.

Este autor agrega la función orientadora que la define como un asesoramiento personalizado en aspectos relacionados con técnicas y estrategias de formación. Entendiendo la función tutorial con un carácter especialmente orientador dirigida específicamente al estudio concreto de determinados contenidos.

Trabajos como los de García Aretio (1994) y Pagano (2007) se refieren a tres funciones del tutor: académica (referidas a cuestiones estrictamente del contenido), institucional (enlace entre alumnos e institución) y orientadora. La función orientadora, para el último autor, es entendida como “ayuda continua” y amplía la definición respecto de los autores anteriores,

destacando que “dicha orientación incluye apoyo en técnicas de estudio, ayuda en temas administrativos y lo que esté al alcance del tutor en cuanto a problemas personales.” (p.5)

Más adelante señala que:

La orientación didáctica, como función básica de las tutorías, toma su eje en la comprensión y aplicación de los contenidos abordados, la administración y la ayuda de adquisición de hábitos de estudios (estrategias de cognición y metacognición) y de comunicación (p.5).

Así la orientación queda referida a lo específicamente didáctico.

c) **Las modalidades posibles de desarrollar las tutorías.** En la educación superior universitaria, en palabras de Martínez y Briones (2007), se desarrollaron distintos modelos de intervención tutorial que dejaron sus huellas en las tutorías de los sistemas de EAD actuales. Estas autoras recuperan cuatro tipos de sistemas de tutorías:

- *Tutoría individualizada* (de las universidades anglosajonas): tendiente a asistir al alumno en lo relacionado a su formación personal, social y académica.
- *Tutoría en grupo* (de origen canadiense): caracterizada por una intencionalidad eminentemente preventiva ante posibles situaciones de fracaso de los estudiantes.
- *Tutoría entre iguales*: consiste en el entrenamiento de un alumno, que bajo la supervisión de un profesor presta ayuda individualizada a su par.
- *Tutorías de asignatura*: (desarrolladas en varias universidades del mundo y en otros niveles educativos). Aquí cada profesor es tutor de un alumno o grupo, la finalidad es asistirlo en todo lo referente a la comprensión de la asignatura, revisar exámenes y brindar asesoramiento para el desarrollo de trabajos prácticos propuesto en la misma. (p.82)

Modalidad esta última abordada y desarrollada por la mayor parte de los estudios revisados, como los de Chero Valdivieso (2008); Calderon, Froy y Gogorza (2005); Llorente Cejudo (2006) y Martínez, J. (2004). Ellos referencian modelos donde se designan las tutorías a un docente específico encargado de asumir este rol con la tarea de acompañar al alumno en el proceso de aprendizaje, orientando y conteniéndolo. Es decir, aquí el profesor/experto académico, que elabora la propuesta pedagógica y/o los materiales, no asume la función de tutoría durante el desarrollo de la misma. Es interesante mencionar que, en esta división de funciones, se asigna a

los tutores el diálogo con los alumnos siendo éste un intermediario entre la institución, los materiales y los alumnos.

García Aretio (2007) -uno de los referentes teóricos de la *EAD*- realiza una clasificación en función del grado de *autonomía-dependencia* del estudiante con el docente y la institución. Las posibilidades son: *estudio libre e independiente no tutelado*, modelo que ha sido la única representación durante décadas de la EAD, y el *estudio independiente tutelado*. En este último se clasifican:

- “con *tutoría individual*: el tutor recibe las pruebas de evaluación y una vez corregidas las devuelve al estudiante con los comentarios que estime oportunos, tendientes a mejorar los resultados de aprendizaje”
- “con *tutorías grupal*: se pierde el carácter de independencia en el ritmo de aprender a favor de un incremento del aprendizaje social” (p.79)

También se distinguen las *tutorías presenciales* -individuales o grupales, optativas u obligatorias- asignadas en un tiempo y espacio específico y *modelos de tutorías virtuales* desarrolladas en el marco de la plataforma utilizada.

Además se encuentran modalidades de tutorías según las TIC utilizadas. Así Pagano (2007) señala diferentes tipos de tutorías en función de los medios de comunicación: tutoría presencial, por correspondencia, telefónica y telemática. Las distintas tecnologías aparecen como posibilitadoras para la realización de las tutorías en términos de transmisión de información e intercambio entre tutores y estudiantes.

García Aretio en uno de sus trabajos (1999), se ha detenido en trabajar la figura del tutor en la enseñanza a distancia, distinguiendo las modalidades de tutorías en función del tiempo: sincrónica-asincrónica; del canal: real-virtual y de la intermediación; presencial y no presencial.

Llorente Cejudo (2006) así como Álvarez Pérez y González Alfonso (2008) se refieren a las herramientas de comunicación para la tutorización virtual en referencia a sistemas de tutoría asincrónicos -foro y correo electrónico- y sistemas de tutorías sincrónicos- chat y pizarra eléctrica-. Del segundo trabajo, es interesante recuperar que la comunicación entre el profesorado y el alumnado no se limita a *responder a* las consultas de los estudiantes, sino que, el profesor tutor es un dinamizador y gestor del proceso de aprendizaje acompañado de los estudiantes. Asimismo el artículo de Valverde Berrocoso y Garrido Arroyo (2005) describe las características

de las *herramientas de comunicación* más comunes en los EV. Se detienen en una serie de recomendaciones acerca de lo que se consideran *usos correctos* de dichas herramientas con relación a los fines comunicativos que persiguen, definiendo una serie de factores relevantes para la creación de comunidades en entornos virtuales de aprendizaje entre los que se encuentran: la naturaleza del contacto humano virtual, la creación de normas, el reparto de responsabilidades, la gestión del tiempo, de la información y el tamaño de los grupos.

Por supuesto que, en este recorrido, no se abordan todas las modalidades ni se agotan en su diversidad ya que sólo se exponen a modo de ejemplo para evidenciar su variedad.

En síntesis, cuando se habla de tutorías se hace referencia a un rol de los docentes que los convierte en tutores. Más allá de las diferencias, los estudios coinciden en señalar la realización de funciones específicas y de una formación o al menos de un manejo de competencias concretas. El rol del tutor se realiza en respuesta a consultas y dudas de los alumnos.

No se encuentran estudios que indaguen qué es lo que el docente entiende por función tutorial y hacia dónde cree que debería orientarse dicha función.

En este contexto, el valor otorgado a las TIC reside en constituirse como canales de información y herramientas de comunicación, entendida esta última como intercambio. No se vislumbran estudios donde las TIC estén orientadas desde las posibilidades que ofrecen en términos de sus variados lenguajes para promover distintos procesamientos de información o desde las posibilidades hípercontextuales que ofrecen. Así una gran parte de los trabajos que abordan la inclusión de las TIC en el ámbito educativo se refieren a éstas en tanto que herramientas privilegiadas para la enseñanza. Pero estos planteamientos, no acostumbran a tener en cuenta que las TIC ni la enseñanza que se ofrece es neutral. Por el contrario, “son producto y sujetos de una cultura y de los discursos que las acompañan” (Pardo Salgado, 2009, p. 69).

Algunos estudios se refieren a la **función tutorial como parte de la labor del docente**. Ésta es una concepción que se señala en trabajos como el de Riofrío y Correa (2008) sobre la Universidad Técnica Particular de Loja en Ecuador. Allí todos los docentes involucrados en la EAD son también tutores de sus respectivas asignaturas. Asimismo, investigaciones como la de Aguilera García (2010) en la modalidad presencial, plantean una aproximación a la revisión de la tutoría en la universidad considerada una singular actividad docente, indagando la percepción que tienen los alumnos y docentes sobre la finalidad de las tutorías como respuesta a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el contexto español. Allí el estudio indica

que, los programas de tutorías se centran en primer lugar en facilitar la integración del alumno a la universidad, en segundo lugar, incidir sobre su rendimiento en la asignatura y en tercer lugar, promover la orientación laboral. Además existen modelos en esta modalidad, en el ámbito europeo, en los cuales los profesores intervienen en la tarea de orientar con el fin de romper con la despersonalización que se produce en los centros universitarios. Sin embargo, menciona Sebastián Ramos y Sánchez García (1999) que en la mayor parte el sistema tutorial funciona de manera independiente:

esta disociación deriva de una concepción educativa alejada de la idea de una *educación integral* y en ella la docencia y la orientación son aún dos universos separados, que hacen que los alumnos perciban como distantes la formación en las aulas y la orientación para lograr en último término la inserción y el desarrollo de su carrera profesional (p.1).

Si se recupera: a) por un lado, la mirada de López Ortega (2003) que anticipa que la investigación sobre la tutoría ha olvidado las determinaciones sociales de la misma-sus condiciones materiales de existencia, sus relaciones ideológicas y políticas- lo que la ha hecho parecer una *práctica neutral, técnica y programable*; y b) por el otro, la clasificación realizada a partir de lo investigado en relación a este tema; se evidencia que, esta situación enfocada desde una mirada que oriente la función tutorial desde una finalidad educativa, social y en pos de la formación integral del alumno para construir una sociedad democrática, podrá significar un enriquecimiento de los conocimientos existentes y no una mera repetición de trabajos anteriores.

1.4 El lugar de las tutorías en la EAD: breve recorrido por sus etapas

Como posibilidad de intercambio, entre docente y alumno, la tutoría data desde los orígenes de la EAD. Modalidad que ha reconocido su importancia pero no siempre otorgándole un lugar. Un breve repaso por sus etapas permite vislumbrar los cambios sobre los enfoques que han modificado su función.

Dentro de una concepción tradicional, como se describe en el apartado anterior, cuyo exponente fue la enseñanza por correspondencia los materiales eran quienes enseñaban y el lugar del tutor (que se hace presente ya hacia el final de esta etapa), fue desplazado por el de un “acompañante” funcional para el sistema. En este marco, al considerar la función de los tutores

como subsidiaria de los materiales que resultaban centrales, la figura del tutor aparece devaluada (Maggio, 2000). El tutor que da respuesta por correo a las dudas presentadas por éste, devuelve los trabajos corregidos, anima al estudiante para que no abandone los estudios e incluso mantiene contactos presenciales con él (García Aretio, 2001). Se recurría a todas las tecnologías disponibles para facilitar esta acción (correo postal, teléfono, radio).

El diseño, producción y generación de materiales didácticos, dejando en segundo lugar la interacción con los alumnos y de éstos entre sí, son objetivos básicos de esta generación y de la enseñanza multimedia (década del 60). Según Maggio (2000), el tutor es guía, protección o defensor, mientras que el maestro es aquel que enseña cualquier cosa. Esta concepción ha atravesado la mayor parte de las propuestas y perspectivas tradicionales de la modalidad: el docente enseñaba, el tutor guiaba o en el peor de los casos el que enseñaba era el material autosuficiente. Concepción que además sigue impregnando muchas de las propuestas actuales.

Se sabe que la interacción de los estudiantes con los materiales resulta, en todos los casos, insuficiente. En tal sentido, se considera que hay probabilidad de éxito en la construcción de los aprendizajes cuando existen docentes que regulan los flujos de comunicación, establecen las pautas y ritmos de aprendizaje y fomentan la participación, más allá de los dispositivos tecnológicos y materiales que incluya la propuesta formativa a distancia. Así planteada la situación se revaloriza el lugar del docente tutor.

La integración de las telecomunicaciones con otros medios educativos, mediante la informática definen la tercera etapa -enseñanza telemática (década del 80). Su principal diferencia, con la segunda generación, es que aquí profesor y alumno y éstos entre sí, pueden comunicarse tanto de forma sincrónica como asincrónica a través de los diversos medios.

Algunos autores, se refieren a una cuarta generación caracterizada por la integración de internet a estos procesos educativos, donde las posibilidades de contacto y comunicación en tiempo real son infinitas. Las nuevas tecnologías, sumadas a nuevas perspectivas de la enseñanza, son un fuerte apoyo para los nuevos proyectos que surgen. En este marco, Bartolomé (2011) señala tres aspectos que marcan la redefinición del nuevo perfil docente: “el profesor/a no es la fuente de la información, no posee la exclusiva del conocimiento y es fundamental para ayudar al alumno a alcanzar el conocimiento” (p. 40).

El docente se convierte en *facilitador* del conocimiento, orientador y guía de los alumnos, un experto en el manejo de las herramientas de comunicación y promotor de la interacción profesor-alumno, alumnos-alumno y alumno-contenido (García Aretio, 2001).

Prieto Castillo y Molina (1995) advierten acerca de la diferencia entre promover y acompañar y el hecho de facilitar los aprendizajes:

Para construir el propio ser, apropiarse del mundo y de uno mismo (es decir aprender) **no se le ofrece a nadie facilidades, se le ofrece mediaciones** alternativas para orientar mejor su esfuerzo. El acompañamiento del aprendizaje es un juego de cercanía sin invadir y una distancia sin abandonar (p. 190-191).

Desde la perspectiva que se sostiene en este estudio, el planteo de la función tutorial es superador en tanto no sólo actué como un andamiaje en el aprendizaje de ese conocimiento, sino incentive a cuestionarlo y reconstruirlo desde un encuadre socio-crítico. Además se reconfigure no sólo la función docente sino todo el sistema de enseñanza como un entorno tutorial.

Bartolomé (2008), nos invita a pensar en la construcción de un *entorno tutorial*, formado por diferentes recursos que ayudan al alumno a resolver dificultades y orientar su aprendizaje: “es el entorno el que se debe adaptar al sujeto, respondiendo sus necesidades de formación (diferenciales) mediante recursos y soluciones diferentes” (p.20). Concepción que desarrollaremos más adelante.

Respecto de las tecnologías Carina Lion (2006), señala que la concepción tradicional de las tecnologías como herramientas las ha desprovisto de su función cultural y relacional para reducirlas sólo a instrumentos técnico-funcionales:

Burbules y Callister (2001) recuperan este debate a la luz de la diferenciación entre la concepción de tecnologías como herramientas y la idea de una tecnología relacional (que recupera el carácter vygotskyano) que modifica y nos modifica por su uso y transferencia (Lion, 2006, p.86).

Realizado este recorrido donde se pretendió sistematizar las distintas concepciones sobre la función tutorial que han realizado los investigadores, en el próximo capítulo, se desarrolla el encuadre teórico desde donde “se mira” y enfoca el problema de estudio.

Capítulo 2- Contexto Conceptual

2.1 Introducción

La intención en este capítulo es contextualizar brevemente la problemática de la función tutorial desde una mirada socio-crítica, a partir de la reflexión en torno a la finalidad y función de la educación en la sociedad, para poder avanzar en un replanteo de la función docente en la actualidad.

Se parte de repensar la función tutorial atendiendo a:

- la necesidad y la convicción de formación de profesionales y ciudadanos comprometidos socialmente;
- La necesaria integración de la formación ética en la educación superior universitaria;
- La integración socio- crítica educativa de las nuevas tecnologías en la conformación de entornos virtuales.

De lo que se trata es de repensar las funciones docentes en la actualidad y específicamente la función tutorial en el marco de una educación que la sociedad que deseamos necesita, más inclusiva y desde un encuadre ético y socio-crítico. Atender a esta función implica una preocupación y compromiso por el *sujeto pedagógico y su formación*.

2.1.1 La necesidad y la convicción de la formación de profesionales y ciudadanos comprometidos socialmente: revisión de la función docente y de la educación para poder repensar las funciones docentes en la actualidad.

La función docente ha estado definida, con diferentes modificaciones, por su función de transmisión de conocimiento, la cual ha tenido que ver con la finalidad de la educación en un contexto social específico. En rigor, la función docente siempre estuvo vinculada a lo que la sociedad esperaba de la escuela y al tipo de sujeto que se quería formar. Seguramente gran cantidad de las ideas que tenemos acerca del para qué de la educación escolar y de la función docente están vinculadas a la escuela moderna (Floris, 2009).

Si bien el interés aquí está centrado en la educación superior universitaria, no se desconoce, la impronta que le ha otorgado a la figura del docente la conformación y el mandato de la escuela moderna. En rigor, en este país, la figura del docente nace de la mano de la

construcción del sistema educativo generado para la construcción de la Nación. “Para los normalizadores³, los docentes eran los brazos ejecutores de las políticas del Estado y durante mucho tiempo, la apuesta del sistema educativo ha sido por la homogeneidad, por establecer las fronteras de lo correcto y verdadero” (Birgin y Dussel, 2000, p.17).

Así, la escuela nace como una organización especializada y portadora de un *mandato* que es el de asegurar la continuidad social a través de la transmisión de la cultura y se asienta sobre la asimetría docente-alumno que es homologable a otras asimetrías: saber / no saber, mayoría de edad / minoría de edad y razón / no razón. El maestro, en su carácter de adulto poseedor de un bagaje histórico social y cultural, se convierte en una herramienta vital de la modernización social en tanto garantiza la función de reproducción de la cultura y de innovación y transformación de la sociedad por ser el responsable de la transmisión de saberes socialmente considerados valiosos. De esta manera, la escuela brindaba las competencias necesarias para actuar en sociedad.

En este contexto de la escuela/educación moderna dice García Aretio (2007):

Ha existido una cierta distancia entre el saber y la localización de los individuos. El saber se encontraba localizado físicamente en algún sitio más o menos alejado, lo que requería de un desplazamiento por parte de los estudiantes para poder disfrutarlo. El caudal de conocimientos relevantes era propiedad de la escuela, de los docentes, de los libros de las bibliotecas (p.11).

En las sociedades democráticas y especialmente en las sociedades contemporáneas, la cohesión social se torna cada vez más problemática y cada vez parece depender más del ejercicio responsable de la ciudadanía. En ese marco, enseñar ya no podrá ser simplemente transmitir y aprender ya no podrá ser simplemente asimilar conocimientos, valores, normas y preceptos, requerirá además de una actividad de interpretación del mundo (Sgró, 2006, p. 13).

Cuanto más diversas se han tornado las sociedades, más precisamos de operaciones interpretativas que garanticen la continuidad de la cultura. Las sociedades tradicionales no requieren de sus miembros estas actividades de interpretación porque los acuerdos ya están

³ Los normalizadores constituyen una serie de pedagogos laicos y católicos argentinos que hacia fines de siglo pasado impusieron el modelo pedagógico de la instrucción pública en el cual el educador era portador de una cultura que debía imponer a un sujeto negado, socialmente inepto, esto es, había que civilizar a la plebe.

previamente normados, mientras que en las sociedades complejas es preciso un *entendimiento alcanzado comunicativamente* (Habermas 1999).

Esta necesidad de entendimiento pone en jaque la mera transmisión de saberes pues ahora es necesario, a través de argumentos, formar acuerdos que nos regulen y que respeten los intereses y necesidades de cada sujeto.

La esencia de las sociedades democráticas contemporáneas implica una renuncia a la imposición de una única visión del mundo, y supone sujetos dispuestos a la interacción, a la exposición de sus razones, a la fundamentación, a la crítica y a la corrección de sus perspectivas iniciales (Sgró, 2006, p 21).

Ello evidencia que la enseñanza ya no puede ser pensada como transmisión de conocimientos para un sujeto ideal ni sólo como formación de un profesional. Se hace necesario formar sujetos autónomos con capacidad de decidir, de “hablar” y de “escuchar”, de construir acuerdos. Por supuesto, que esta formación requiere de un entorno que ayude a esa construcción y el diseño de condiciones que lo hagan posible.

Ello no significa una “subordinación” o una adaptación de las finalidades educativas a los imperativos contextuales. En rigor, la formación del profesional y específicamente de un ciudadano crítico y comprometido socialmente no sólo resulta ser una necesidad o una demanda de las sociedades complejas sino que desde la perspectiva de este estudio forma parte de un proyecto social y pedagógico que se propone y anhela; la formación de ciudadanos con valores de respeto, compromiso y responsabilidad. Así la educación necesita redefinir sus propias necesidades y objetivos para responder y transformar el contexto:

...la formación del ciudadano resulta ser el eje vertebrador de [la educación], lo cual supone poner énfasis en la educación como formación, es más, en la formación ética, esto es poner énfasis en la **cualidad de ciudadano** y no en el rol de ciudadano que denota un conjunto de actividades y actitudes formales (Landivar y Floris, 2004, p. 244)

2.1.2 La necesaria integración de la formación ética en la educación superior universitaria: el sentido de la formación

En el marco de esta sociedad compleja y en relación con este planteo sobre la necesidad de formar sujetos que puedan construir acuerdos y entenderse, se recupera a Martínez Martín, Buscarais Estrada y Barra (2003) quienes plantean concretamente en el ámbito universitario la integración de la formación ética, la cual también reclama un cambio en la cultura docente. La necesidad de esta formación se ubica en el debate de los contenidos de aprendizaje y sobre los estilos docentes del profesorado. Sin embargo, no se desconoce la tensión entre la innovación y la tradición que caracterizan y han caracterizado a las universidades a lo largo del tiempo: las universidades y el profesorado están abiertos a la innovación y al pensamiento crítico pero a la vez son conservadoras, cuidan su tradición y no arriesgan en sus estilos de hacer la docencia.

En este marco, el desafío se plantea en una nueva forma de enseñar que atienda al sujeto en términos de sujeto que aprende, sujeto de derechos y de obligaciones:

...no nos interesa tanto que el futuro titulado sepa lo que éticamente es o no correcto en el ejercicio de su profesión sino que sepa comportarse éticamente como profesional y como ciudadano.

...Considerar los valores profesionales, su apropiación de manera reflexiva y crítica y en definitiva promover en el estudiante los valores éticos de la profesión así como su compromiso con la sociedad. (2003, p. 3).

En la intencionalidad de la formación ética del sujeto, se hacen presentes dimensiones racionales y afectivas - emocionales que hacen a la formación integral de la persona. Desde aquí es que se propone que las funciones del docente adquieran un nuevo significado. El docente es el encargado de: enseñar a aprender la ciencia, de gestionar el conocimiento, de crear escenarios de enseñanza y aprendizaje y de imprimir a los contenidos que enseña el carácter ético que hará que el estudiante sea un experto profesional y un buen ciudadano.

La función del docente debe generar las condiciones para atender a estos sentidos de la formación universitaria, para ello necesita modificar su función para la que fue históricamente establecida. En este contexto se reclaman nuevas formas de pensar los procesos educativos y concretamente nuevas formas de enseñar, que no permiten ser pensadas por fuera del entorno

social, cultural y político. Esto es, pensar la función tutorial desde una perspectiva social y ética, que implica una reconfiguración de sus responsabilidades y compromiso social.

2.1.3 Integración educativa de las nuevas tecnologías en los entornos educativos: una mirada crítica.

Se advierte, el rol esencial de las TIC en la configuración de los profundos cambios socioculturales, en la transformación de las relaciones sociales y en las formas de producir los conocimientos y que hace aun más necesaria revisar la tradicional concepción de transmisión de la educación formalizada.

A nivel de imperativos, y en el marco de la llamada “sociedad de la información” en la que la información es la característica central y esencial de la sociedad y en la que aparentemente todos deben poder acceder, utilizar y difundir información; se advierte el riesgo de concebir la información como un bien de consumo con valor de cambio. Con lo cual hay que poner en duda la sociedad integradora que se proclama.

Es desde la concepción de esta sociedad que se postula como una obviedad la necesidad de incorporar las TIC en la educación. Sin embargo, su integración pueda realizarse desde una adaptación funcional o bien a partir de redefinir las propias necesidades y objetivos de la educación. Preguntarse el sentido de su inclusión, el porqué y el para qué, sin desconocer que por sí mismas no producen cambios positivos en la educación.

No sólo es el sentido crítico el que falta, sino sencillamente la curiosidad intelectual. La falta de una propedéutica de apropiación de las tecnologías digitales corre pareja con la fascinación por el objeto técnico y la carencia de una reflexión sobre la historia de la utopía pedagógica que no ha esperado a las nuevas tecnologías interactivas y multimedia de la comunicación (Mattelart, 2001, p.163).

La educación superior universitaria no es ajena a estas transformaciones:

La integración de las tecnologías en la enseñanza, como todo proceso complejo que refiere a la modificación de prácticas instaladas, es gradual y paulatino; pero además está estrictamente vinculado con la estructura organizativa y el modelo de gestión que

sostenga la institución de educación superior (Juárez de Perona, Sabulsky y Roldan 2005, p.2).

Como consecuencia de “cierta” impermeabilidad a los cambios, pensar la relación de la Universidad con las TIC, significa referirse a una situación de convivencia de propuestas. Las universidades argentinas respondieron de manera desigual a la introducción de las TIC.

Mena (2004) menciona distintas instancias transitorias a la virtualización total de sus propuestas. Área Moreira (s.f.) plantea el caso de universidades para las cuales la EAD no es sólo un hecho de transformación tecnológica, bajo el cambio se esconde otro: la comercialización de la enseñanza superior. Este autor entiende que esta modalidad se encuentra sometida a una doble tensión;

Provocada por la capacidad de la tecnología de convertirla en un producto mercantil (elaborando programas impuestos por las economías de mercado) y el representado por democratizar y facilitar el acceso al conocimiento (programas destinados a integrar democráticamente a todos los ciudadanos en la sociedad) (p. 195).

Por supuesto que estas tensiones nos interrogan sobre el modelo social que queremos. En esta tensión, el Estado debe asegurar y ser responsable del acceso a proyectos educativos que se orienten por este segundo sentido, que representa el sentido fundacional de la modalidad. El interrogante sobre la democratización de las propuestas se hace aun oír más ¿se democratizan los espacios educativos permitiendo que sectores sociales que antes no tenían acceso a partir de las posibilidades de las nuevas TIC ahora lo tengan?

En relación a ello, Área Moreira (s.f.) invita a preguntarse ¿Al servicio de qué metas y proyecto político diseñamos e implementamos los programas educativos? ¿Qué papel juegan las nuevas tecnologías en este proceso? Evidentemente estas preguntas interpelan un problema político educativo más que técnico. Por lo tanto las respuestas deberán ser coherentes con ello.

De lo que se trata es de:

Acompañar estos cambios con verdaderas revisiones de las concepciones y prácticas pedagógicas, lo que significa modificar el modelo de enseñanza universitario en su globalidad: cambios en el papel del docente, cambios del proceso y actividades de aprendizaje del alumnado, cambios en las formas organizativas de la clase y de la institución, cambios en las modalidades de tutorización (Juárez de Perona et al. 2005, p.2).

Si se sostiene que democratizar las propuestas educativas no se garantiza sólo con el acceso sino garantizando la permanencia y la finalización de los estudios, implica un sistema de apoyo que se ofrezca, vale decir, de un entorno tutorial que sostenga la propuesta.

2.2 Hacia una construcción de la función tutorial

A partir de la revisión sobre lo abordado por distintos estudios, así como de la explicitación de la adhesión a posiciones pedagógicas específicas, desde donde se encuadra la visión epistemológica del hecho educativo en este estudio, se está en condiciones de aproximarse a un planteo de la función tutorial recuperando los aspectos que, se considera, son los más significativos de las revisiones anteriores y que trata de integrarlos. Para ello, se recuperan los aportes de distintas disciplinas como la psicología y la pedagogía más allá que la mirada aquí sea específicamente educativa-comunicacional.

Vale aclarar que, este planteo es superador de modelos, esto es, va más allá de las formas de organización, supone un encuadre desde donde pensar la enseñanza que podrá materializarse en modelos pero que no los condiciona.

2.2.1 Aclarando conceptos: Algunas precisiones teóricas respecto del rol y de la función.

El recorrido realizado hasta aquí, permite efectuar algunas precisiones teóricas que posibilitan orientar este estudio. Es habitual utilizar los términos rol y función sin prestar demasiada atención a la diferencia entre ambos, ni a lo que los vincula. Así es como en varios de los estudios revisados, Ibarra Russi (2006) y García, Valcárcel Muñoz y Repiso (2001), se observa que se habla de rol y función como sinónimos.

Si se revisan las definiciones del Diccionario de la Lengua Española, se define el rol como “*el papel, función que alguien o algo cumple*”. Y el término función definido (en su segunda

acepción) como la “*Tarea que corresponde realizar a una institución o entidad, o a sus órganos o personas*”. Así, la función estaría vinculada más al deber ser o mandato y el rol vinculado al ser o realización de ese mandato.

Lo cierto que, estos conceptos son construcciones humanas que han sido abordadas y resignificadas desde distintas perspectivas que será preciso recuperar para profundizar y plantear la postura teórica de este trabajo.

Es la perspectiva de H. Fainstein (2003), la que ayuda a fundamentar la opción teórica adoptada. Para este autor, en toda organización, la especialización individual liga a los individuos a una función principal. La función es aquella que describe las responsabilidades principales de la persona en el puesto que ocupa. En cambio, el rol es la modalidad singular que le da cada persona a la función que le fue asignada. El rol es la forma en que la persona desempeña su función. En la gestión de la función, en el ejercicio práctico, en la realización concreta de la tarea cotidiana, la función enunciada se convierte en rol y a su vez el ejercicio del rol lleva a una revisión de las funciones involucradas en dicho ejercicio.

Por ello es que se elige en este estudio hablar de función tutorial, ya que hablar de rol tutorial supone hablar de la modalidad o forma de desempeñar esa función, lo que está signado por el estilo del individuo y sus aconteceres. En tanto, la función tutorial requiere de cierta estabilidad temporal y responde a las expectativas organizacionales e institucionales. Es decir, hablar de roles supone hablar de cómo lo ejercen, en cambio hablar de función significa pensar, establecer y revisar sus responsabilidades.

En rigor, la función debería estar prescripta desde las finalidades y fundamentos educativos y desde los ideales y principios que orienten la formación del alumno. En tanto, el rol no está predeterminado puesto que depende de las características situacionales de la persona (donde se conjugan historia personal, conocimientos, experiencias y actitud) y de los roles que desempeñen otros integrantes del equipo.

En tal sentido, y recuperando las indagaciones anteriores, más que hablar de cambio de rol docente, demandado en parte por la sociedad, a lo sumo lo que se modifican son las funciones asignadas y asumidas por el docente producto de los fundamentos educativos que dan línea a ella. No obstante, es interesante para este análisis recuperar la distinción entre *los roles* “atribuidos” y “adquiridos”. Los *atribuidos* son referidos a los atributos sobre los que no tiene control la persona (sexo, color, etc.) y sobre los que se espera que el individuo cumpla ciertos papeles; y los que son

adquiridos están determinados por alguna acción directa o positiva. Esta distinción también la realizan otros autores con distintas denominaciones como Pichón Riviére (2008) sobre roles formales o prescriptos y roles informales o García et al. (2001) sobre rol asignado o demandado.

La distinción que hacen estos autores, da cuenta de situaciones diferentes en la acción tutorial. Es decir, si esta función tutorial es atribuida, asignada al docente ⁴o bien es una función adquirida por el mismo docente. Esto es, por su propia acción y se agregaría por sus propias concepciones sobre la educación y la enseñanza. Vale aclarar que, la función docente siempre es adquirida en tanto es resultado de una acción directa cómo es prepararse profesionalmente para ello. No obstante, el caso de la función tutorial es producto de asumir ciertas responsabilidades en la enseñanza, con el alumno, con su formación y con la sociedad en su conjunto.

2.2.2 La Función tutorial: encuadre ético-pedagógico. Más allá de la modalidad educativa

La función tutorial no supone un planteo neutral, en tanto las prácticas y decisiones de los docentes no pueden ser pensadas ni llevadas a cabo desde una mirada estrictamente “operativa”. Desde el momento que se selecciona qué contenido se va a enseñar, cómo enseñarlo, a través de qué recursos y cómo se evalúa, se toman decisiones que se basan en una manera de entender el *para qué se educa, qué sujeto se quiere formar y qué sociedad se desea*.

Así, el planteo de la función tutorial supone un encuadre ético - pedagógico de la educación y concretamente una reconsideración de la finalidad de enseñanza, así como un compromiso con los sujetos que aprenden, en tanto sujetos que son parte de una sociedad en permanente construcción.

Asimismo reclama una mirada más profunda de la educación, la cual supone:

- preguntarse ¿educar para qué?, es decir por las finalidades de la educación, de la educación universitaria y de la EAD (dimensión pedagógica-política);
- pensar la enseñanza desde el aprendizaje (dimensión didáctica);
- la integración de las TIC desde una mirada socio-crítica (dimensión tecnológica-educativa) y

⁴ En caso de ser atribuida, es importante diferenciar los distintos modelos institucionales. Es decir si son atribuidas al docente que diseña la propuesta educativa o responsable de la materia, o a un docente específico que cumpla con dicha función.

- preguntarse por los modos de intervenir, la claridad conceptual, la capacidad de escucha, ponerse en el lugar del otro y por la construcción social del conocimiento (dimensión comunicativa).

La educación implica un proceso de comunicación, por lo que cualquier acción formativa requiere dialogo entre los participantes. Entonces, una de las cuestiones esenciales son los procesos de comunicación que allí se impulsen, gestionen y desarrollen.

Concebir la docencia con énfasis en la función tutorial implica:

- reflexionar y repensar la función docente en la actualidad;
- no responsabilizar al docente de todos los aspectos de la enseñanza, sino que se reconoce y proclama la conformación de equipos de trabajo, de especialistas y fundamentalmente de un sistema que enmarque y acompañe al alumno en sus aprendizajes;
- no reemplazar al tutor que ha sido asignado en la estructura y organización de la propuesta educativa y que es responsable de llevar a cabo determinadas tareas;
- diseñar situaciones de aprendizaje que orienten al alumno en el proceso de aprender. Orientar al alumno a que, comprenda el tema que se está abordando dentro de la unidad temática, a ubicarse en el tema y en las relaciones con otros temas y/o entre conceptos del mismo tema. Asimismo mostrar la relación con temas de otras materias;
- sugerir aclaraciones, explicaciones, ejemplificaciones y problematización de los conceptos para que no se trate sólo de recordar conceptos, sino comprenderlos en profundidad y aplicarlos a situaciones concretas. No sólo enseñar contenidos disciplinares, sino enseñar el saber cómo aprenderlos. Supone tener la capacidad de implicar al alumno y reclamar su capacidad de esfuerzo;
- pensarlo como un espacio de mediación pedagógica. La mediación consiste en colaborar mediante el tendido de puentes: entre lo que se sabe y no se sabe, entre lo vivido y lo por vivir, entre lo imaginado y lo por imaginar (Prieto Castillo, 2004) y
- una preocupación por reconocer en el sujeto que aprende sus capacidades, potencialidades y dificultades particulares, tomando contacto con la variedad de contextos de origen. Supone, superar la mirada que entiende las tutorías como servicios y espacios de consulta ofrecida a los alumnos para resolver dudas puntuales y avanzar hacia una mirada de la función tutorial

como acciones integradas al proceso educativo y proyectado hacia la formación integral del alumno.

Frente al modelo consultivo que ha prevalecido hasta ahora, el profesor tutor tendría que desarrollar una tutoría formativa, con contenidos propios, donde se trabajen aspectos de la asignatura o contenidos extracurriculares relacionados con el desarrollo personal, social y profesional (Álvarez Pérez y González Afonso, 2008, p.65).

En este marco, dicen algunos autores, como Martínez y Briones (2007) “el docente debe generar propuestas de actividades para la reflexión, apoyar su resolución, sugerir fuentes de información alternativas, ofrecer explicaciones, favorecer procesos comprensivos, ofrecer andamios para el aprendizaje” (p.83). No sólo enseñar contenidos, sino enseñar a abordar esos contenidos, cuestionarlos, vincularlos con situaciones concretas y discutirlos respetando los puntos de vista diferentes y estableciendo acuerdos.

Supone ofrecer al estudiante herramientas apropiadas que estimulen su autonomía, orienten y faciliten su aprendizaje dotándolo de significatividad. Poner en acción estrategias que estimulen su autonomía y faciliten el aprendizaje, implica que el docente no sólo tenga conocimiento disciplinar sino, como dicen Adell y Sales (2010), debe poseer tres grandes núcleos de conocimientos teórico-prácticos: sobre los contenidos del curso, incluyendo materiales y recursos pertinentes para el aprendizaje; sobre el medio en el que se desarrolla la comunicación, el entorno comunicativo en el que se desarrolla la formación; y sobre la teoría y la práctica de la enseñanza a distancia (funciones, objetivos, métodos, estrategias, evaluación).

En relación con ello, M. T. Martínez (2009) ofrece cuatro desafíos de la función:

- contribuir desde diferentes planos de intervención a la apropiación crítica de los significados culturales relevantes;
- contribuir desde el vínculo a la articulación entre la apropiación de saberes y el sostenimiento del deseo de aprender y
- acompañar los procesos de reconocimiento y de construcción de creencias y patrones de mal entendimiento en los diferentes campos disciplinares, para abrir camino a nuevas construcciones de significados que se aproximen a los saberes científicos (p.7).

Agregan Sebastián Ramos y Sánchez García (1999):

- Orientar el aprendizaje desde actividades y formas de actuación planificadas; recomendación de actividades atendiendo a las características de cada alumno, anticipándose;
- Informar a los alumnos sobre cuestiones académicas, administrativas o profesionales, pero incidiendo en proporcionarles estrategias que les permitan aprender a buscarlas ellos mismos en forma activa;

Es decir, debe ser capaz de planificar intervenciones educativas con el fin de orientar y contribuir al desarrollo individual y social del alumno.

A las funciones académicas- pedagógicas y de orientación, entonces es preciso incluir la función social-comunicacional la cual se expresa en las siguientes tareas y debe atravesar las anteriores funciones:

- Respeto por las diferencias y dificultades de los compañeros;
- Estimular el trabajo colaborativo haciendo tomar conciencia del valor de la construcción social del conocimiento;
- Incitar a los compañeros para que amplíen y desarrollen los argumentos presentados por sus compañeros;
- Facilitar y promover la participación real de todos, la escucha y el intercambio de ideas y
- Tener en cuenta y sistematizar las ideas, opiniones de todos estableciendo las diferencias de concepciones subyacentes (Floris, 2012).

Se puede consensuar que, la preocupación esencial de la educación, independientemente de los entornos o modalidades, sigue siendo democratizar el acceso al conocimiento a partir de buenas prácticas de enseñanza. Pero no sólo es fundamental el acceso sino el modo cómo se accede e incorpora ese conocimiento. Y aquí es donde la preocupación gira en torno a la capacidad crítica que debe permear estos procesos de acceso e incorporación.

Es necesario aprender a desarrollar la función tutorial, formación que supone contextualizar, comprender y desarrollar la práctica docente en el marco de las finalidades de la

educación superior y atendiendo a una sociedad de la información crítica y comprometida socialmente.

2.2.3 La función tutorial como “entorno” en la especificidad de la EAD

Si bien el planteo de la función tutorial trasciende las modalidades educativas, lo cierto es que hay especificidades en la EAD que se deben atender.

Pensar en EAD como proceso de enseñanza- aprendizaje mediatizado por distintas vías de comunicación y soportes a través de las cuales se establece el intercambio entre los participantes, supone particulares formas de organización y responsabilidades docentes. El mismo desarrollo de la modalidad y sus especialistas, han impulsado la configuración de una estructura y organización que la sostenga en búsqueda de aprendizajes de mayor calidad. Esta configuración ha llevado a referirse a la conformación de un sistema en tanto se da cuenta de la complejidad y articulación entre las partes que componen su organización.

Al analizar su evolución a través de sus diferentes generaciones se comprueba cómo, poco a poco, esta modalidad ha ido incorporando más profesionales al desarrollo de sus acciones formativas (García Aretio, 2007). Se establece la siguiente distribución de trabajo:

- ✓ *personal docente* donde se distinguen: especialistas en contenidos, en pedagogía y didáctica, tutores, facilitadores del aula virtual, especialistas en producción de medios y evaluadores;
- ✓ *el personal administrativo*: secretaría administrativa, sección contable;
- ✓ *el personal técnico*: diseñadores gráficos, técnicos en informática, procesamiento de textos, técnicos en comunicación, técnicos en distintos medios (p.175).

En relación al modelo institucional que plantea esta división del trabajo docente, dice Watson, 1997 citado por Martínez (2009), que uno de los conflictos más frecuentes tiene que ver con la “fragmentación del rol docente y la práctica de trabajo compartimentada que resulta una enseñanza repartida” (p.8). En este sentido expresa que, en muchos casos, se suele incorporar a los tutores muy cerca del momento de inicio del curso, no previendo espacios de discusión entre los actores del proceso, y convirtiendo al tutor en ejecutor de los conocimientos construidos por otro. En estos modelos, agrega más adelante, “el tutor debe posicionarse desde la intencionalidad

de la enseñanza. La idea está basada en la construcción de una identidad por el saber y no sólo por el sostén, acompañamiento o guía para transitar por un recorrido en el que no ha participado” (p.8).

Bartolomé (2008) permite pensar en un modelo de EAD donde la acción tutorial no esté definida exclusivamente en la acción del tutor sino pensar en un **entorno tutorial**: “la acción tutorial no se entiende como un elemento aparte del proceso sino un elemento integrado en la propia autorregulación, de este modo cualquier actividad puede tener un carácter tutorial” (p.26).

La relación educativa ya no es pensada en función del eje “material-tutor” sino que pasa a ser el “entorno-sujeto”, un sujeto diferenciado a nivel cognitivo, metacognitivo y no-cognitivo (emocional) y donde el entorno debe adaptarse a él respondiendo a sus necesidades de formación mediante recursos y soluciones diferentes. “Los profesores no podemos diseñar el aprendizaje, porque es una tarea del alumno, pero podemos ofrecerle un entorno en el que el estudiantes pueda desarrollar las competencias de acuerdo con sus necesidades, habilidades y conocimientos previos” (p.47).

2.2.4 La función tutorial como relación de ayuda

Pensar la función tutorial desde una concepción de “*relación de ayuda*” (Lobato, 2004) permite recuperar y atender a esos dos niveles de la capacidad del alumno, por un lado el límite de lo que él solo puede hacer, denominado nivel de desarrollo real y por otro, el límite de lo que puede hacer con ayuda, el nivel de desarrollo potencial. En este segundo nivel es donde se sitúa la función tutorial desde este vínculo de ayuda. Vale decir, “una ayuda que tendrá sentido en cuanto quede referida a la promoción de una comprensión genuina y profunda de los conocimientos” (Martínez, 2009, p. 29.).

Desde el enfoque sociocultural de L. Vygotsky el nivel de desarrollo y aprendizaje que el individuo puede alcanzar con la ayuda y colaboración de los adultos o de sus compañeros siempre será mayor que el nivel que pueda alcanzar por sí solo, por lo que el desarrollo cognitivo requiere de la interacción social. Así, distingue los procesos psicológicos superiores, los cuales se constituyen en la vida social y los procesos elementales que son las funciones con las que nacemos y estamos determinados genéticamente. Los primeros son mediados culturalmente: la atención, la formulación de conceptos, son primero un fenómeno social y después progresivamente se interiorizan. La posibilidad, oportunidad que los individuos tienen para

desarrollar las habilidades depende de los demás. En esta posibilidad, debe ubicarse el docente desde este posicionamiento de la función tutorial, y en lo que L.Vygotsky denomina *zona de desarrollo próximo*:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky 1984, p.133).

Dicha zona, define aquellas funciones mentales que aún no han madurado, pero que están en camino hacia la maduración. Si el conocimiento se construye con el otro, es importante que se planifiquen y diseñen espacios de comunicación y de encuentro entre los participantes.

Recuperar perspectivas que den cuenta de cómo aprende el alumno, permiten pensar de qué manera debe trabajar e intervenir el docente en dicho proceso. Conocer qué procesos pone en juego y cómo aprende posibilita repensar líneas de actuación.

G. Salomón (1993), a través de su concepción sobre las cogniciones distribuidas, ayuda a entender que las personas parecen pensar en conjunción o en asociación con otros, y con la ayuda de herramientas y medios que la cultura le proporciona. Esta concepción echa por tierra aquella forma tradicional de concebir que el conocimiento residiera sólo en la mente del sujeto, y es el entorno social, físico y tecnológico una fuente de estímulos.

Se retoma la persona más el entorno como un sistema que piensa y aprende.

El entorno-recurso físico y social inmediato fuera de la persona-participa en la cognición, no sólo como fuente de entrada de información y como receptor sino como vehículo de pensamiento. El residuo dejado por el pensamiento-lo que se aprende-subsiste no sólo en la mente del que aprende, sino también en el ordenamiento del entorno (p.128).

Desde esta perspectiva, es interesante recuperar lo que Perkins (1993) denomina la función ejecutiva (operar, decidir, seleccionar) y su distribución durante el aprendizaje: pueden estar socialmente distribuidas, se las cede a los docentes y a los libros de textos. En los patrones más conocidos el alumno cede la función ejecutiva al entorno y poco a poco recobra a medida

que logra el conocimiento o la habilidad que aprende. Pero “en muchas prácticas educativas el problema está en que el alumno nunca recobra mucha autonomía” (p.139). “...Con frecuencia la enseñanza se apodera del control ejecutivo cuando podría ser mejor apoyar la función ejecutiva de los estudiantes, ayudándolos a decidir y no decidiendo” (p.141).

Esta idea es sustancial para visualizar que el estudiante aprende con el apoyo de todos los recursos y estrategias que le permitan un mayor desarrollo de sus formas de pensamiento.

2.2.5 Las finalidades educativas en la EAD: más allá y más acá de la modalidad.

“Si se entiende la educación como un hecho intencional, en último término se tiene que referir a procesos de toma de decisiones para alcanzar los fines educativos propuestos” (Barberá et al., 2001, p. 74). El docente debe cuestionarse la orientación del proceso de enseñanza en relación a los objetivos de aprendizaje, esto incluye: el modo de relacionarse, de comunicarse y de guiar los aprendizajes. Revisar la coherencia entre los objetivos propuestos (por qué y para qué), los contenidos de su disciplina (qué), las formas de abordaje: recursos, medios (a través de qué) las actividades (cómo) y la evaluación (qué se logró). Las respuestas a estas preguntas plantean sustancialmente: “qué sujeto se pretende educar -un sujeto que cuestione y reflexione, un sujeto capaz de reconocer y actuar, etc.; qué educación y/o cuál es su finalidad- una educación pragmática, utilitarista, espiritualista, etc.- y a qué sociedad se aspira” (Landivar y Floris, 2004, p. 240). Las decisiones, estrategias y metodologías utilizadas orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje en uno u otro sentido.

Pensar en fines supone hablar de valores y si bien, no hay duda que la presencia y planteamiento de valores debe estar presente en toda propuesta educativa independientemente del escenario donde se desarrolle, se hará referencia en este trabajo a los escenarios virtuales.

Se coincide con García Aretio (2007) que, los valores siempre han estado presentes en todas las generaciones de la modalidad. No obstante, entiende que:

Los modelos de enseñanza por correspondencia apenas introducían propuestas de valores, ya que se centraban casi exclusivamente en los diseños instruccionales y daban más importancia al proceso de enseñanza que a la formación que se lograba (p.87).

... los primeros diseños de formación a distancia no atendían los fines de la educación, ni el tipo de ser humano que se quería formar (p.87).

... es en los nuevos diseños virtuales en los que se logra una mayor interacción entre todos los agentes de la acción educativa, cuando empieza a interesar la formación en valores a través de la red (p. 88).

Se podrá cuestionar los fines y en qué tipo de valores se formaba (técnicos, instrumentales, sociales, morales) pero no hay dudas que *siempre han estado presentes*. Tal vez ahora se hagan explícitos en las propuestas.

Las finalidades actúan como un marco de referencia para toda propuesta educativa. Su planteamiento y explicitación no sólo debe ser explicitado en cada propuesta formativa sino que, debe hacerse consciente en los docentes que las llevan adelante. Siendo explicitado el para qué se podrá definir y acordar el cómo hacerlo.

En este sentido, plantea García Aretio (2007) que:

La diferencia más importante entre la educación en la presencialidad y en la virtualidad reside en el cambio de medio y en el potencial educativo que se deriva de la optimización del uso de cada medio (Sandra, 2002, p.4) es el medio el que marca la diferencia no las finalidades que se persiguen (p. 54).

Se está convencido que la formación de la autonomía constituye un valor central a construir. Ahora bien, como señala Cardona Carmona (2008), la autonomía no implica la ausencia del docente sino por el contrario “el asunto clave es cómo imprimir a ese acompañamiento que realiza el docente un carácter que le permita sentir que no está solo en su proceso de formación, pero que tiene que ir logrando niveles de superación de esa dependencia” (p.8).

2.2.6 Las tecnologías de la información y la comunicación en la EAD: posibilidades para la función tutorial

Las tecnologías pueden contribuir a concretar las finalidades de la educación y de la función tutorial específicamente, pero para ello se debe revisar de qué manera pueden hacerlo.

En las propuestas desarrolladas en entornos virtuales, los docentes hacen uso de las tecnologías, dado que se encuentran en un espacio mediatizado por ellas. Sin embargo, como mediadoras ofrecen oportunidades para el diseño y aplicación de entornos educativos favorables para el aprendizaje colaborativo.

Si se repasa el lugar de las TIC en la EAD se observa que, se han convertido en un elemento clasificador de sus generaciones. Así, distintos autores (García Aretio, 2001; Garrison 1989) hablan de las generaciones de acuerdo a las tecnologías que la sociedad consideraba hegemónica en cada momento histórico. Su papel, en la transformación estructural de la modalidad, y el aparentemente inevitable camino a la virtualización es una de las tendencias que señalan Mena (2004) en esta modalidad.

Es claro que, la utilización de las actuales tecnologías en la EAD genera nuevas posibilidades al permitir configurar un contacto “más físico” entre los participantes. La lejanía o distancia física entre profesores y alumnos se ve acortada por la cercanía de la relación que se puede establecer desde el entorno virtual, en un espacio que soportará contenidos, recursos y comunicaciones sincrónicas y asincrónicas. En este marco, resulta difícil seguir sosteniendo los proyectos de EAD en función de la “distancia” (Martínez, 2009). En la actualidad existen variadas herramientas tecnológicas que, utilizadas de acuerdo a las posibilidades y de manera adecuada, nos permitirán solucionar el problema de la distancia y la comunicación.

Bartolomé (2008) enumera diferentes recursos que ayudan al alumno a resolver sus dificultades y a orientar el aprendizaje. Antes bien, es necesario aclarar que estos son instrumentos de comunicación que están “al servicio de la actividad que se realice, sea una acción tutorial, sea un proyecto en grupo” (p.39):

- Listas de preguntas frecuentes que el alumno puede consultar de modo “anónimo” y donde frecuentemente descubre nuevas dudas de las que ni siquiera era consciente.
- Listas de discusión donde no sólo aprenden los que preguntan, sino también los alumnos que contestan. Y un mirador privilegiado para el profesor que puede descubrir errores no sospechados.
- Sesiones de Chat: la agilidad del diálogo para temas que permiten un tratamiento sencillo y directo.
- Correo electrónico asistido, una instancia más cuando otros recursos fallan.

- Entrevistas vía videoconferencia de despacho. La entrevista personal reduciendo la pérdida de aspectos emocionales de la comunicación. (p.25)

2.2.6.1 Las tecnologías y sus lenguajes algo más que simples herramientas

“La tecnología no es la cosa, sino la cosa y las pautas de uso con que se la aplica, la forma en que la gente piensa y habla sobre ella, así como los problemas y expectativas cambiantes que genera” (Burbules y Callister, 2006, p. 23). Constituyen un entorno, en el cual se producen las interacciones humanas, lo que no significa que se realicen verdaderos procesos de comunicación.

Pensar las tecnologías como vehículos de pensamiento (Lion, 2006) implica entenderlas como potenciadoras de formas de apropiación del conocimiento y que permitan trascender su uso como herramienta exclusivamente. Dice esta autora que:

no se trata simplemente de una relación soporte-contenido, sino de la apertura a canales enriquecidos para la apropiación, reelaboración, y reconstrucción del conocimiento a través de la valoración de la imagen, de los procesos perceptivos y de las problemáticas de la modelización, de la interactividad y de las narrativas hipertextuales (p.86).

En línea con ello, Casarini (2009) describe recuperando a E. Martí (1988) las metáforas construidas respecto de la influencia que las nuevas TIC tienen en el desarrollo cognitivo de los sujetos:

La primera concepción subraya la capacidad del ordenador para funcionar como *un amplificador cognitivo*: con la computadora todo se hace con rapidez y mejor. Para Martí, en esta metáfora el cambio es cuantitativo; lo demás permanece idéntico: el funcionamiento mental del alumno, los objetivos de aprendizaje, etc. Lo que se mejora es la eficacia y rapidez de estos aprendizajes.

La segunda concepción considera a la computadora como responsable de un cambio cualitativo, porque afectan nuestra manera de pensar, porque la utilización del ordenador puede, según Martí, “reorganizar nuestro modo de reflexionar” como lo hizo el lápiz en su momento (p. 6).

Estas concepciones nos ayudan a pensar en las tecnologías no sólo como herramientas que facilitan procesos sino como verdaderas potenciadoras de procesos de aprendizaje y que son el resultado de formas determinadas de pensar y de actuar.

Para Burbules y Callister (2006) “la relación de las personas con la tecnología no es instrumental y unilateral sino bilateral por eso la llaman relacional” (p.21). Los lenguajes que comprenden y favorecen el tratamiento de contenidos para su aprendizaje entendiéndolo que éste es complejo y múltiple y siempre se encuentra inmerso en una práctica cultural, situada y distribuida.

Cada medio ofrece posibilidades y límites en la forma de transmisión y procesamiento de la información que promueven. Cada medio por la naturaleza de su sistema simbólico, por el modo de representación y estructuración de los mensajes, demanda de los alumnos que activen distintas estrategias y operaciones cognitivas para que la información sea comprendida. Ello no significa que un medio sea mejor que otro, sino que dependerá de los objetivos y de la propuesta pedagógica- didáctica que enmarque su uso.

Con el avance de las nuevas tecnologías y sus lenguajes, también se desarrolla “la parte” lúdico – afectiva del hombre. Y más aún, a través de los medios digitales e Internet se integran los lenguajes. Es decir cada lenguaje promueve o favorece cierto procesamiento de información: el lingüístico es más analítico, mientras que el audiovisual es sintético y emocional. En los espacios virtuales de formación, la dimensión emocional requiere ser tratada de modo más explícito, dice Bartolomé (2008): en el texto de los mensajes o mediante medios audiovisuales (la introducción de la imagen del profesor, la utilización de videoconferencias, de videos, etc.)

Para Eisner (1998), es necesario educar considerando también el aspecto emocional de la cognición y todas las fuentes de experiencia que alimenten el conocimiento. Es conveniente que, las personas se acostumbren a procesar las informaciones de las dos formas y se contrasten las impresiones en ambos casos. Hoy no es posible desconocer la importancia que tiene la dimensión afectiva en cualquier proceso educativo.

En este marco, el trabajo de Cardona Carmona (2008) permite pensar la educación virtual, en tanto ambiente educativo mediado por tecnología, como una comunidad de relaciones afectivo-valorativas. Cuando estos espacios están adecuadamente organizados, “se constituyen en comunidades de participación, deliberación y debate. ...Adquieren dimensiones significativas cercanas a una verdadera participación democrática” (p.5).

Entonces, si se concibe que en estos espacios confluyen interacciones humanas impregnadas de intereses, valoraciones, manifestaciones de afecto, conflictos, acuerdos, desacuerdos y negociaciones, cobra mayor sentido y responsabilidad la función tutorial. Vale decir, el asunto clave será cómo el docente podrá orientar el proceso de aprendizaje en comunidades donde hacen su aparición todos aquellos rasgos de comportamiento que caracterizan a la cultura humana.

Capítulo 3: Marco metodológico

3.1 Diseño metodológico

Las preguntas que se formulan al inicio de este trabajo, junto con los objetivos propuestos, evidenciaron la necesidad de realizar, en primer lugar, un estudio exploratorio: “Los estudios exploratorios en pocas ocasiones constituyen un fin en sí mismos, por lo general determinan tendencias, identifican relaciones entre variables y establecen el tono de investigaciones posteriores más rigurosas” (Hernández Sampieri, Fernandez Collado y Baptista Lucio, 2008, p.45).

A partir de allí, este estudio se proyectó como descriptivo en tanto se describió un fenómeno a partir de un marco conceptual y de supuestos generales que tienen el rango de hipótesis orientadoras del proceso exploratorio.

Se utilizó una combinación de análisis cualitativo y cuantitativo. Creswell, 2005, citado por Hernández Sampieri et al. (2008), escribió: “es importante recordar que aquellos problemas que necesitan establecer tendencias, se "acomodan" mejor a un diseño cuantitativo; y los que requieren ser explorados para obtener un entendimiento profundo; *"empatan"* más con un diseño cualitativo” (p. 754). Así se planteó un diseño secuencial o bifásico que comienza con la obtención de datos cuantitativos y continúa con la recogida de información de naturaleza cualitativa, en dos fases claramente diferenciadas (Hernández Plaza, Pozo Muñoz y Alonso Morillejo, 2004). En rigor, la complementariedad de enfoques contribuye seguramente a enriquecer la investigación.

La investigación cuantitativa permitió acercarnos a nuestro universo de estudio, así se recolectaron los primeros datos relevados a través de una encuesta aplicada a todo el colectivo docente. Mediante la metodología cualitativa se pretendió profundizar los datos relevados, y describir las respuestas al problema en un momento determinado, en tanto se buscaba comprender las acciones de los individuos y grupos insertos en una trama de la totalidad de su historia y de su entorno (Sirvent, 2005).

Este trabajo se situó desde el **paradigma interpretativo** en tanto se valora la visión que los propios sujetos tienen acerca de ellos mismos, como así también los significados de sus comportamientos. Los significados son comprendidos mediante el análisis de las intenciones del sujeto y también con relación al contexto en el cual se producen.

3.1.1 Población y Muestra

A los efectos de realizar el análisis que permitiera aproximarse al problema planteado de investigación, se seleccionó el caso a estudiar: los profesores de carreras a distancia en el ámbito de la Universidad. Y ya que los interrogantes e inquietudes han surgido de la experiencia de trabajo en la UNICEN se tomó la decisión de realizar el estudio en este contexto particular. Sumado a ello, las posibilidades de acceso al campo y recolección de datos se suponían que serían más factibles.

Los casos de un estudio pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, un proceso social o una situación, construido a partir de un determinado, y siempre subjetivo y parcial, recorte empírico y conceptual de la realidad social, que conforma un tema y/o problema de investigación (Vasilachis de Gialdino, 2007, p.218).

Se seleccionó como universo de estudio, los docentes responsables del dictado de materias de las carreras de grado –ciclos de licenciatura- en EAD en entornos virtuales de las Unidades Académicas de la UNICEN. Se optó por los docentes responsables ya que son quienes organizan la propuesta general de la materia, lo que hacía suponer que estipulan la dinámica de la misma.

Las facultades de Ciencias Económicas (FCEc), Ciencias Exactas (FCEx) y Ciencias Humanas (FCH) son las que dictan Carreras de Licenciatura de Articulación a distancia. Cada una ofrece las siguientes carreras y cuenta con la siguiente cantidad de docentes responsables:

- Licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos (Lic.GST): 14 docentes (FCEc)
- Licenciatura en Educación Matemática (LEM): 10 docentes (FCEx)
- Licenciatura en Turismo Sustentable; en Geografía; en Historia; en Gestión Ambiental; en Educación Inicial y Ciencias de la Educación: 51 docentes (FCH)

Se trabajó con la totalidad del universo en dos etapas claramente diferenciadas. En primer lugar fue necesario, y metodológicamente factible dada la cantidad de docentes involucrados, realizar un acercamiento a la totalidad de la población – 75 en total- para realizar una primera

aproximación a las características generales del universo respecto a las opiniones y/o percepciones sobre las cuestiones teóricas y prácticas que se trabajan en este estudio.

Para ello se evaluó la factibilidad y pertinencia de realizar encuestas siguiendo un cuestionario autoadministrado. Esta estrategia permitió un primer acercamiento del que sin duda se observaron las primeras regularidades con lo que se pudo identificar los casos –muestreo teórico- a los efectos de profundizar en las categorías necesarias hasta el punto de saturación. “La pregunta básica en el *muestreo teórico* es *¿Qué grupos o subgrupos serán los próximos a tocar en la recolección de los datos? Y ¿por cuál propósito teórico?*” (Glaser y Strauss, 2011, p.2)

Aquí el poder de la muestra no dependía del tamaño sino de la información aportada. En este sentido, se avanzó sobre la *operacionalización del universo* (Sabino, 1992), que consiste en reducir a proporciones factibles de investigar al conjunto de las unidades que nos interesan.

El criterio para juzgar cuándo cesa el muestreo de diferentes grupos pertinentes a una categoría es la *saturación teórica* de esa categoría. *Saturación* significa que ninguna información adicional se hallará por la cual el sociólogo pueda desarrollar propiedades de la categoría. A medida que ve ejemplos similares una y otra vez el investigador adquiere confianza empírica de que una categoría está saturada. Se alcanza la saturación teórica mediante la conjunta recolección y análisis de los datos (Glaser y Strauss, 2011, p.12).

3.1.2 Unidad de análisis

Para obtener información diversificada, se seleccionaron los siguientes documentos y actores:

- Proyectos que fundamentan las propuestas de EAD de cada Unidad Académica (en tanto se explicitan las concepciones educativas-pedagógicas, y regulan el funcionamiento y perspectiva de esta modalidad, allí se pueden hacer explícitos modelos de tutorías, funciones docentes, entre otros).
- Docentes responsables de materias en carreras dictadas a distancia en EV.
- Páginas web institucionales de las Unidades Académicas para identificar el marco organizacional de la EAD que se elige mostrar a través de ella.

Vale aclarar entonces, que si bien se partió de un diseño y propuesta delineada, la misma se fue reconstruyendo sobre el mismo desarrollo de la investigación, pues en la medida en que se

avanzó en el proceso, se fue conociendo, elaborando y reelaborando un diseño que siempre es emergente (Coicaud, 2009).

3.2 Técnicas de recolección de datos

La elección de los instrumentos responde a los objetivos y, en especial, al tipo de información que se deseaba obtener. Tanto en los objetivos, como en el problema de investigación se enfatizó que el interés estaba centrado en conocer y describir las miradas de los docentes, es decir “*lo que dicen*”, que podía corresponderse o no con “*lo que hacen*” respecto de la función tutorial y de la finalidad del uso de las TIC. No obstante surgió la necesidad de indagar otras fuentes para poder describir si *lo que dicen (que hacen)* se refería a sus convicciones y fundamentos personales, si estaría guiado por decisiones de otros actores, si estaba explicitada en proyectos que lo estipulen, o si entraba en contradicción con ello. Es decir, surgió la necesidad de indagar en otros elementos que podían estar condicionando, o no, sus ideas las cuales podían, o no, estar hablando de sus prácticas. En la indagación cualitativa “se posee una mayor riqueza y profundidad en los datos si éstos provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y al utilizar una mayor variedad de formas de recolección de los datos” (Hernández Sampieri et al. 2008, p. 623).

Se proyectó una triangulación que posibilitó la recogida y análisis de datos desde ángulos diferentes, a fin de realizar su comparación y contrastación. Se asiste a un proceso de triangulación metodológica tanto dentro de métodos como entre métodos. Es intermetodológica al estudiar el objeto a partir de diferentes estrategias de investigación (cuantitativas y cualitativas) y es intrametodológica porque se aborda el problema desde distintas técnicas cualitativas (entrevista, análisis de contenido de documentos). En este caso el análisis de los datos se realizó separadamente y luego se cotejó a fin de validar los hallazgos. No se desconoce que, si bien la utilización de esta estrategia permitió trabajar con mayor confianza en los datos, también aumentó la complejidad al momento de realizar las síntesis generales.

3.2.1 Relevamiento de proyectos.

Analizar los documentos permitió conocer los fundamentos de las propuestas y el marco general que orienta las prácticas. Estos permiten comprobar hasta qué punto la utilización de las TIC y las responsabilidades del docente quedan o no manifiestas y explicitadas en ellos.

El análisis documental para S. Coicaud (2009) es una metodología desde afuera que posibilita realizar un mapeo para obtener información importante antes de desplazarse al contexto de investigación, permite conocer roles y cargos a quienes se les solicita colaboración. Las intenciones de este estudio fueron aún más pretenciosas. El análisis documental, en tanto estrategia de recolección, permitió analizar concepciones, formas organizacionales de la EAD, las funciones otorgadas a los docentes, los modelos institucionales de tutorías, las finalidades de la educación, entre otras.

3.2.2 Cuestionario a docentes

Con el fin de responder al segundo objetivo de investigación se hizo uso de la técnica de encuesta a partir del instrumento de cuestionario autoadministrado (ver anexo). Su diseño permitió observar y medir en la forma más precisa posible las variables de investigación (incluso puesto a prueba para controlar su efectividad).

En el diseño del instrumento, se sintetizó gran parte de la labor previa de investigación al seleccionar las variables que, desde el punto de vista teórico, son relevantes para este estudio. Los dos puntos de miras fueron la función docente y el uso de las TIC. Concretamente, se pretendió recoger información de las siguientes dimensiones:

- a) **Dimensión pedagógica-didáctica:** Responsabilidades otorgadas y asumidas por el docente. Aspectos específicos de la función docente a distancia en entornos virtuales. Formación para desarrollar la función docente.
- b) **Dimensión comunicacional-tecnológica:** Contenido y forma de la comunicación con estudiantes. Finalidad de la utilización de las TIC para la enseñanza.

Este instrumento además permitió identificar los docentes en orden a variables de base o independientes, lo cual orientó la selección de los casos para realizar entrevistas en profundidad. Por tal motivo las encuestas no fueron anónimas.

3.2.2.1 Descripción del cuestionario

El diseño del cuestionario no supone un listado de preguntas sin orden aparente, sino que su estructura tiene una lógica que es preciso respetar. Así, se dispusieron al comienzo las preguntas más generales y fáciles de responder, para posteriormente preguntar por las que requieren mayor reflexión. Se ordenaron en función de aquellas preguntas que tratan sobre un mismo tópico, pero evitando colocar juntas aquellas preguntas que puedan influir en la respuesta de una posterior.

Se incluyó 15 preguntas de los siguientes tipos:

- De **respuesta abierta**, donde el docente escribe libremente motivos y opiniones. Estas preguntas responden a una actitud exploratoria del investigador, tienden a buscar información desconocida a través del camino de la indagación. (Marradi, Archenti y Piovani, 2007)
- De **respuesta cerrada**, donde el docente puede seleccionar una o varias opciones (alternativas simples o múltiples) según el caso. Muchas de las categorías de respuesta son definidas *a priori* y se le muestran al encuestado, quien debe elegir la/s opción/s que describa más adecuadamente su respuesta. En este caso, toda pregunta lleva una respuesta residual (otra) y una categoría para registrar la falta de respuesta (ns/nc).

Se ha optado, en su mayoría, por preguntas de respuesta cerrada con opciones múltiples, con el sólo propósito de obtener la mayor cantidad de encuestas respondidas. “Estas requieren un menor esfuerzo por parte de los encuestados, ya que no tienen que escribir o verbalizar pensamientos, sino únicamente seleccionar la/s alternativa/s que sintetice mejor su respuesta”. (Hernández Sampiers et al.2006, p.315)

No obstante, muchas personas pierden el interés frente a cuestionarios. Por ello se optó por no sobrecargar de preguntas, ya que a mayor número de preguntas, menor disposición existirá por parte del encuestado para responderlas.

La ventaja principal de los cuestionarios autoadministrados, para Sabino (1992) es:

la calidad de los datos obtenidos se incrementa pues, al desaparecer la situación de interacción, se eliminan las posibles distorsiones que la presencia del entrevistador puede traer, ya sea por la forma de hablar, de enfatizar palabras u oraciones, de dirigir inconscientemente las respuestas, o ya sea por su misma presencia física, que puede

retraer o inhibir al entrevistado. Su desventaja está en que se impide de esta forma conocer las reacciones reales del informante ante cada pregunta, la que sí es posible observar cuando se está en una situación de entrevista. También las confusiones o malentendidos pueden multiplicarse, pues no existe la posibilidad de consultar sobre dudas específicas o de orientar una respuesta hacia su mayor profundización o especificación. Otro inconveniente es que, en ciertos casos, el respondiente puede consultar con otras personas antes de expresar sus opiniones, con lo que se pierden la espontaneidad e individualidad imprescindibles en las encuestas (p.121).

Intentando enfrentar estos inconvenientes, se les comunicó a los docentes lo valioso de cada aporte individual y se les presentó una carta introductoria mencionando los objetivos del proyecto y justificando la importancia que los resultados pueden tener para la institución e incluso para el propio docente.

3.2.2.2 Prueba piloto: Descripción

Se aplicó el cuestionario a una muestra de docentes con el objetivo de poner a prueba el instrumento y validarlo. Se sometió a prueba no sólo el instrumento de recolección, sino también las condiciones de aplicación y los procedimientos involucrados. Se analizó si las instrucciones se comprendían y si los ítems funcionaban de manera adecuada, se evaluó el lenguaje y la redacción. Algunas de las recomendaciones que recuperamos de Hernández Sampieri et al. (2008) fueron:

- Disponer espacios para comentarios de los sujetos participantes.
- Solicitar a los participantes que señalen ambigüedades, opciones o categorías no incluidas, términos complejos y redacción confusa.
- Simular las condiciones reales de administración de la mejor manera posible (p. 307)

En este caso, se optó por enviarlo por correo electrónico al considerar el acceso y manejo de la tecnología por parte de los docentes encuestados.

¿A quienes aplicamos la prueba piloto? Para resolver este inconveniente se realizó una pequeña muestra de docentes de cada facultad a través de un *muestreo oportunisto* (Marradi et

al., 2007). Se seleccionaron aquellos sujetos proclives a colaborar en el estudio y a los cuales se tenía más posibilidades de acceder.

3.2.2.3 Algunas decisiones metodológicas necesarias luego de aplicar el cuestionario

Luego de aplicar varias estrategias para obtener respuestas, se decidió dar por finalizada el proceso de recolección de datos a través del cuestionario, por diversas pero relacionadas razones. Fundamentalmente porque este estudio es esencialmente cualitativo, en tanto proceso que permite indagar los significados de los propios protagonistas, la técnica mejor diseñada es la entrevista, por ello se decidió avanzar en esta dirección. En segundo lugar, la toma del cuestionario intentó responder a uno de los objetivos propuestos, que consiste en explorar la situación inicial del tema de estudio. El análisis de las respuestas obtenidas hasta aquel momento, permitió identificar y plantear preguntas que requerían un acercamiento más profundo con los docentes para intentar responderlas. Sumado a ello, se observó cierto desarrollo en las respuestas abiertas, y en dos casos la solicitud de completarlas presencialmente que puede suponer el deseo de “decir más de lo indagado”.

En tercer lugar se relaciona con los tiempos propios del proceso de investigación. De acuerdo al cronograma tentativo los tiempos programados se extendieron y se debió tomar la decisión de dar por finalizada una etapa para iniciar la siguiente, la cual se considera más rica en términos de obtención de datos.

3.2.3 Entrevistas a docentes

Una de las maneras de conocer y comprender lo que acontece en relación al problema de investigación es preguntarles directamente a los propios sujetos (Coicaud, 2009). Así se decidió realizar entrevistas, cuya ventaja esencial reside en que son los mismos actores sociales quienes proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones y expectativas. Cuestión que por su misma naturaleza es casi imposible de observar desde fuera. Nadie mejor que la misma persona involucrada para hablarnos acerca de todo aquello que piensa y siente, de lo que ha experimentado o proyecta hacer (Sabino, 1992).

Se entiende la entrevista como un proceso de diálogo donde se ponen en juego los esquemas interpretativos de cada sujeto (investigador-entrevistado), en el marco de un contexto específico marcado por una intencionalidad que se conoce previamente. Pero no se desconoce las

limitaciones que se podían encontrar, ya que cualquier persona entrevistada podría hablar de aquello que se le pregunte pero siempre daría la imagen que tiene de las cosas, *lo que cree que son*, a través de toda su carga subjetiva de intereses, prejuicios y estereotipos.

La propia imagen que el entrevistado tiene de sí mismo podrá ser radicalmente falsa y, en todo caso, estará siempre idealizada de algún modo, distorsionada, mejorada o retocada según factores que no es del caso analizar aquí, pero que nunca podemos prever en detalle (Sabino, 1992, p.122).

Las entrevistas, con los propios docentes, permitiría enriquecer los resultados de las indagaciones anteriores (a través del cuestionario) ya sea a través de obtener datos opuestos o de una comprensión más profunda. Para ello, se elaboró un guión previo que “orientó el encuentro asegurándonos de cubrir todo el terreno, en el mismo orden, para cada entrevistado, preservando de manera consistente el contexto conversacional de cada entrevista” (Briones, 1996, p.144).

Se sostiene que no importa tanto el número de los entrevistados sino las distintas perspectivas que puedan brindarnos con relación al fenómeno observado.

3.2.3.1 Justificación del muestro teórico

El encuadre teórico y la bibliografía analizada posibilitaron visualizar distintos modelos organizacionales e institucionales de la EAD y de las tutorías concretamente. Y se observó al acercarse al caso de estudio, que distintos modelos se presentaban también en cada Unidad Académica, por lo cual se planteó a modo de hipótesis que la palabra de los docentes de cada facultad podía estar determinada por el modo de organización dentro de los cuales trabajan. Así, este supuesto permitió orientar parte del muestreo teórico y establecer los criterios de selección:

- **Los docentes respondientes y los docentes no respondientes:** Se obtuvieron 28 respuestas de la aplicación del cuestionario sobre un total de 75 docentes, de las cuales se decidió seleccionar una muestra para profundizar en las categorías de mayor interés. Asimismo, se necesitaba conocer también la de aquellos docentes que no quisieron o no pudieron hablar. Por ello, se realizaron entrevistas a algunos de los 47 docentes que no respondieron. Al no

poder aplicar los criterios surgidos de los resultados de la encuesta, la selección se realizó en función de la pertenencia a la Unidad Académica y a partir de un muestreo aleatorio simple.

Se tuvo en cuenta, a través de la comparación constante, las respuestas de quienes respondieron y de quienes no lo hicieron en el cuestionario inicial. De esta manera, se pudo corroborar el grado de similitud o no de las respuestas. En el caso de que la similitud haya sido relevante, los 28 casos alcanzan un alto nivel de significatividad, facilitando la generalización de tendencias.

Además se plantearon otros criterios que se explicitan a continuación.

- **Capacitaciones realizadas en temas referidos a EAD:** porque se suponía que el estar capacitado en algún tema de EAD implicaría mirar la enseñanza y sus responsabilidades desde un lugar diferente, respecto de quienes no lo tienen.
- **La antigüedad docente:** Todos los docentes respondientes tienen larga experiencia en la docencia universitaria y pocos años de experiencia en la docencia a distancia y virtual. Se partió del supuesto que, la antigüedad en la docencia universitaria puede implicar una experiencia diferente y se puede corresponder con determinadas miradas de la enseñanza universitaria (muchos de los docentes al tener larga trayectoria reproducen funciones, formas de enseñar de la presencial a los entornos virtuales).
- **Responsabilidades del docente a cargo de materias en entornos virtuales, específicamente referidas a la comunicación con los estudiantes:** Los resultados de la encuesta indicaron que, había docentes que señalaban que son otras personas quienes se comunican con los alumnos en la enseñanza, y otros indicaron que ellos mismos lo hacen y/o comparten la responsabilidad. Asumir la comunicación con los estudiantes es un aspecto que hace a la función tutorial y habla de la forma de entender la enseñanza.
- **Orientaciones docentes de tipo social:** se suponía que, las intervenciones docentes que incluyen orientaciones de tipo sociales se correspondería con determinada mirada de la función docente y del sujeto que se está formando, respecto de quienes no las realizan.
- **Docentes que respondieron en la primera convocatoria y aquellos que lo hicieron a partir de dos recordatorios:** se suponía que, quienes respondieron en el primer llamado podrían estar más comprometidos con el tema o con la investigación en general, de aquellos que lo hicieron luego de varios recordatorios. Este criterio, desde este estudio no fue central

pero se consideró posibilitador de orientar la selección en aquellos casos donde los criterios anteriores ofrecían variados casos para analizar.

Aquí el poder de la muestra no dependía de la cantidad de casos sino de la profundidad de la información que aportaran, de la adecuada selección de los casos y de las distintas miradas que se hallen. Por ello no se corresponden con criterios estadísticos sino con la posibilidad de representar voces distintas.

A partir de la consideración de los criterios establecidos, se segmentaron los docentes formando subgrupos de los cuales seleccionamos los casos. En este sentido, de la carrera a distancia de las Facultades de Cs. Económicas y de Cs. Exactas seleccionamos tres casos por Unidad Académica ya que se pretendía profundizar en los docentes donde los criterios establecidos anteriormente permitieran encontrar *casos opuestos*. Además, “por las características mismas de la entrevista, la cantidad que se puede llevar a cabo en un estudio es reducida” (Marradi, et al. 2007, p 221). En las carreras de la Facultad de Cs. Humanas, se seleccionaron cinco casos ya que los criterios que se tomaron permitieron profundizar sobre distintas opiniones sobre la enseñanza.

3.2.4 Bitácora personal de análisis: una mirada retrospectiva del recorrido.

La bitácora constituyó una fuente de datos importantísima que se agregó al análisis y que recuperó las impresiones, percepciones, sentimientos y experiencias del investigador (en forma de anotaciones), cuya función fue documentar paso a paso el proceso analítico, ir registrando las sensaciones, lo contextual de la recolección de datos. Contiene fundamentalmente:

- Anotaciones sobre el método utilizado (se describe el proceso y cada actividad realizada, por ejemplo: ajustes, problemas y la forma como se resolvieron).
- Anotaciones respecto a las ideas, conceptos, significados, categorías e hipótesis que van surgiendo del análisis.
- Anotaciones en relación con la credibilidad y verificación del estudio, para que cualquier otro investigador pueda evaluar su trabajo -información contradictoria, razones por las cuales se procede de una u otra forma-. (Hernández Sampieri et.al 2008, p.633)

Además se registraron observaciones, obstáculos, impresiones en relación a los encuentros con los actores y con el acceso a los diversos documentos.

3.3 Estrategias de análisis de la información

La recogida de información es uno de los momentos más trascendentes de una investigación, ya que invita a conocer y describir los datos⁵ para responder al problema de estudio planteado. Si dicha recolección es de distinta naturaleza, precisa de estrategias de análisis específicos que se describirán a continuación.

Un primer aspecto del procesamiento de la información tiene que ver con la organización de los datos disponibles. Esta organización pasa por varias etapas: una primera meramente descriptiva, donde se hace acopio de toda la información obtenida, de una manera bastante textual. Una segunda, en la que se segmenta ese conjunto inicial de datos, a partir de unas categorías descriptivas que han emergido de los mismos y que permiten una reagrupación y una lectura distinta de esos mismos datos. Una tercera en la cual, a partir de la interrelación de las categorías descriptivas identificadas y la construcción de categorías de segundo orden o axiales, se estructura la presentación sintética y conceptualizada de los datos (Briones, 1996; p.151).

Entonces, una vez obtenidos un conjunto de datos, se comenzó a leerlos en profundidad y a comparar la información obtenida, buscar relaciones, contradicciones, hasta encontrar aspectos en común y diferentes. Esto es lo que en este tipo de investigación se llama codificar.

Dice Vasilachis de Gialdino (2007) que:

La codificación siempre supone un corte o fractura de los datos; por un lado permite identificar y agrupar información descontextualizándola, es decir, extrayéndola del texto original y por otro admite recuperarla en un nuevo texto y comenzar a interrogarla para descubrir sus propiedades y dimensiones (p.157).

⁵ Por dato entendemos cada uno de los elementos de información que se recoge durante el desarrollo de una investigación y sobre la base de los cuales, convenientemente sintetizados, podrán extraerse conclusiones de relevancia en relación al problema inicial planteado. Cualquier información, por más pequeña y fragmentaria que sea, puede considerarse como un dato siempre y cuando pueda colaborar, de algún modo, a esclarecer los problemas que nos planteamos en un estudio (Sabino, 1992).

Lo interesante aquí también es que si bien los primeros análisis se realizaron a partir de las categorías que provienen de las lecturas y la formación teórica de la tesista (pre-codificación) surgen, a partir de las expresiones del lenguaje de los docentes, nuevas categorías de análisis.

En investigaciones de tipo cualitativa, el proceso de análisis de información se realiza simultáneamente al proceso de recolección de datos, es un proceso dialéctico. En la medida que se van obteniendo datos importantes alusivos al problema se efectúan reflexiones acerca de los mismos, los cuales luego se profundizan y sistematizan. (Coicaud, 2009).

3.3.1 Análisis de contenido

Para el análisis de las fuentes documentales como del guión de entrevistas y las preguntas abiertas de las encuestas se hizo uso de una técnica de interpretación de textos, como es el análisis de contenido. Este tipo de análisis se basa en procedimientos de descomposición y clasificación, permitiendo analizar el texto en su contenido explícito e implícito:

Todo contenido de un texto o una imagen puede ser interpretado de una forma directa y manifiesta o de una forma soterrada de su sentido latente. Por tanto, se puede percibir de un texto o una imagen el contenido manifiesto, obvio, directo que es representación y expresión del sentido que el autor pretende comunicar. Se puede además, percibir un texto latente, oculto, indirecto que se sirve del texto manifiesto como de un instrumento, para expresar el sentido oculto que el autor pretende transmitir (Andréu Abela, 2000, p.3).

En este proceso, es importante detenerse en dos aspectos: por un lado, el lugar del contexto en este análisis, el cual actúa como un marco de referencia que permite brindar información previa que puede colaborar en el entendimiento del significado del texto; y por otro lado que esta técnica no sólo permite atender a los elementos textuales sino también a observaciones no textuales.

Entre la variedad de análisis que propone Fernández Chaves (2002) en este estudio se optó por realizarlo, desde sus *características internas*; para conocer los valores en que se basan, los principios que apoya y el mensaje que se intenta transmitir.

El análisis de contenido, se realizó a partir de la definición de categorías que se construyeron a priori, lo que no limita que se construyan nuevas categorías relevantes para la

investigación. Así, se tomó cada documento en sí mismo y se realizó el análisis descriptivo en un primer momento y luego el análisis en profundidad del contenido, tanto del explícito como del implícito. Este proceso, se ha realizado con cada documento, con cada transcripción de entrevista y con las páginas web para luego compararlo con los otros de las mismas características. De allí, que se proyectó la triangulación de fuentes de información con el objeto de su validación y para enriquecer el estudio.

3.3.1.1 Categorías para el análisis

Los referentes teóricos, así como las preguntas de investigación, permitieron identificar categorías claves que luego fueron profundizadas, puesto que dichos referentes son utilizados de forma heurística, “estas operan como códigos interpretativos de la realidad y orientan la mirada hacia determinados aspectos y problemas, sin ellos la asignación de sentido se vuelve una quimera, ya que diferentes sistemas de códigos llevan a resultados disimiles” (Marradi, et al., 2007, p. 65).

En principio, para conocer qué es la Función tutorial se establecieron las siguientes categorías:

- 1. La Función Tutorial en la EAD:** Características, definición, responsabilidades.
- 2. Formas institucionales de organizar la función tutorial en EAD:** Roles, funciones.
- 3. Responsabilidades de la función docente en EAD:** Características distintivas o similares respecto de la educación presencial.

La categoría 1 responde a qué es la Función tutorial, en tanto se busca conocer sus características distintivas y concepciones. Las categorías 2 y 3 permitieron encontrar modelos institucionales de la función tutorial en EAD así como conocer si dentro de la función del docente se asumían o asignaban tareas referidas a la función tutorial. Estas categorías resultaban centrales en el problema de investigación.

Para conocer el sentido educativo de la función tutorial establecimos:

- 4. La finalidad de la función tutorial en EAD**
- 5. Finalidad en el uso de las TIC para el desarrollo de la función tutorial:** concepciones y usos educativos.

Las entrevistas informales con los coordinadores, así como las primeras lecturas de los documentos y del contenido de las páginas institucionales, permitieron establecer otras categorías de análisis, que por momentos se convirtieron en centrales y que hablan de las características asignadas al escenario donde se desarrolla la función tutorial. Conocer la función tutorial y las TIC, en una modalidad específica, hace que se necesite conocer cómo se entiende esa modalidad, cómo la concibe la institución donde se desempeñan los docentes, puesto que puede otorgarle características específicas. De esta manera se estableció:

6. **La EAD Universitaria:** formas de organización, definición, características que la distinguan y que permita comprender cómo la conciben.
7. **Finalidad de la educación universitaria a distancia:** para qué se educa, en qué aspectos.

3.3.2 Estrategia de análisis de datos cuantitativos

El análisis de datos realizado por técnica cuantitativa solicita medir las variables. Para ello, se inició la codificación de los datos. Cada pregunta cerrada del cuestionario tenía una "precodificación" (códigos numéricos).

En las preguntas abiertas, "las categorías podrían ser muchas más de las que nos imaginemos y resultaría difícil predecir con precisión cuántas y cuáles serían. En tales situaciones, la codificación se lleva a cabo una vez que se aplica el ítem (*a posteriori*)" (Hernández Sampieri et al. 2008, p. 338). Vale decir que, se codificaron una vez que se conocieron todas las respuestas de los sujetos respondientes. Entonces, el procedimiento consistió en encontrar y darles nombre a los patrones generales de respuesta, listar estos patrones y después asegurar un valor numérico o un símbolo a cada patrón.

Para el análisis de los datos que emergen se cruzaron las variables entre sí, a partir del diseño del libro de códigos y su transferencia a una matriz de datos, desarrollando de esta manera la fase analítica de la investigación. Para cada cuadro obtenido, se evaluó el comportamiento de las variables que aparecían en él, precisando la forma en que actuaban individualmente. Luego se observaron las relaciones que pueden percibirse entre una y otra variable, si el cuadro es de doble entrada, tratando de precisar la forma en que una afectaba a la otra (Sabino, 1992).

SEGUNDA PARTE

Capítulo 4

Las perspectivas de los docentes a través de la encuesta y de las entrevistas: Algunas interpretaciones de un diálogo posible.

4.1 Introducción

No es intención aquí evaluar las prácticas de los docentes. Por el contrario, lo que moviliza este análisis es la pretensión de describir, a partir de sus palabras, las miradas de los docentes respecto de la función tutorial y de la enseñanza.

“Darles voz a los actores en los relatos formalizados del investigador puede ser un desafío interesante y científicamente valioso pero esto no se debe entender como mera compilación de sus dichos, sin ningún tipo de mediación y/o interpretación complementaria (Marradi, et al., 2007, p.64).

4.2 Respetto de los resultados de la encuesta

Visto que, desde la perspectiva que se sostiene aquí, la función tutorial constituye una construcción teórica se decidió, en el diseño del cuestionario, evitar preguntas que indaguen específicamente sobre ella y poner la atención sobre las responsabilidades que asumen o son atribuidas a los docentes en la educación virtual. Sabiendo que ello, junto con otros interrogantes, permitiría describir las funciones de enseñanza adoptadas o asumidas por los actores y aproximarse a la problemática de la función tutorial.

De un total de 75 docentes responsables de materias dictadas a distancia en entornos virtuales de la UNICEN, se obtuvo la respuesta de 28 docentes, es decir el 37% de la población. Hay 47 docentes que no respondieron, ¿por qué? ¿desinterés o falta de tiempo?. Una de las docentes, luego de recibir el recordatorio para completar el cuestionario, sugiere “leer” la información de aquellos que no responden (incluida ella) como un dato a analizar. “El silencio que se guarda en un determinado momento o el tono de voz que se use pueden aportar significados más allá de las palabras” (Cardona Carmona, 2008, p.3). Desde la Teoría del Espiral del Silencio (Neumann, 1974) se pregunta, si será que una parte importante de las opiniones deciden resguardarlas en el silencio por no encontrar el apoyo necesario para transmitir las o por

temor a ser juzgadas por sus palabras y al consecuente aislamiento. A los efectos de conocer estas opiniones, se convocó a algunos de estos docentes para entrevistarlos.

Como aclaración sumamente importante es necesario indicar que la limitada cantidad de casos reduce sobremanera el potencial de la encuesta y, en consecuencia, de los resultados. La dificultad para generalizar a partir de tan pocos casos es notoria, independientemente del universo que, además, es pequeño. De todas maneras se sostiene que, estos casos “marcan” tendencias y son relevantes a los efectos descriptivos más allá de los porcentajes que pueden variar significativamente con el aporte de nuevas encuestas. No obstante, a la limitación aludida, permitieron una primera aproximación para poder realizar el muestreo intencional y profundizar sobre los aspectos de nuestro interés.

Realizada esta necesaria aclaración, se espera que el lector sepa comprender que, atendiendo al esfuerzo y tiempo dedicado a este trabajo de campo, eventualmente se deje llevar al emitir algunas afirmaciones que deberán relativizarse por lo antedicho. Afirmaciones que sin duda responden también a la subjetivación de los procesos desarrollados con alta carga emotiva dado el compromiso asumido, lo que remite a la dificultad epistemológica de objetivar al sujeto objetivante (Bourdieu, 2007)

4.2.1 Respetto de las características de los encuestados

La información obtenida a partir de la primera parte del cuestionario permitió conocer algunos datos generales de la población encuestada:

- La mayor cantidad de respuestas pertenecen a la FCH -57%-(Tabla 1)-. Si bien cuantitativamente aquí se encuentra el mayor número de respondientes, si se compara al interior de cada Facultad (Tabla 2) se observa que de la FCH respondieron el 31% del universo, mientras que la FCEX y la FCEC –donde cuantitativamente el universo es mucho menor- la respuesta fue del 50% de la población total.
- Respecto de la *formación de grado*, si bien los docentes universitarios se definen como “profesores” no todos se han formado específicamente para serlo. Así el 64,3% de los docentes tiene título de profesor, lo que indica formación pedagógica para el ejercicio de la docencia y el 32,1% son profesionales (Tabla 3). Cabe aclarar que esta designación -de profesores y profesionales- se realiza a los efectos de separar la profesión docente de las otras, ya que los docentes también son profesionales.

Si se observa en función de la Unidad Académica (UA) (Tabla 4) en la FCEc todos los docentes que respondieron son profesionales, por el contrario, en la FCEx todos los docentes son profesores y en la FCH el 81% son profesores. Además el 82,04% tiene posgrado (Tabla 5) y un 39,2 % de la población total está realizando alguno actualmente (Tabla 6). Ello evidencia **alta formación en la mayoría de los docentes que respondieron la encuesta**, interés y compromiso con su profesión, con su disciplina de estudio y con la educación universitaria. Al estar mejor formados se supone mayor calidad en los contenidos disciplinares lo que no necesariamente supone mejor enseñanza.

Tabla 1: Lugar de trabajo de los docentes responsables de materias dictadas a distancia (En n y %)
-Serán los respondientes-

Unidad Académica	Docentes	
	n	%
Ciencias Exactas (FCEx)	5	17,9
CienciasEconómicas (FCEc)	7	25,0
CienciasHumanas (FCH)	16	57,1
Total	28	100,0

Tabla 2: Cantidad de docentes respondientes sobre el total de docentes por Unidad Académica (En N, n y %)

Unidad Académica	Docentes		
	Total Facultad	Respondientes	% de Respondientes
Ciencias Humanas (FCH)	51	16	31
Ciencias Económicas (FCEc)	14	7	50
Ciencias Exactas (FCEx)	10	5	50
Total	75	28	--

Tabla 3: Tipo de formación de grado (En n y %)

Formación	Valores	
	n	%
Profesor	18	64,3
Profesional	9	32,1
Total	27	96,4
Perdidos	1	3,6
Total	28	100,0

Tabla 4: Tipo de título obtenido por los docentes según Unidad Académica (En n y %)

Título	Unidad Académica						Total	
	FCEx		FCEc		FCH			
	n	%	n	%	n	%	n	%
Profesor	5	100	0	0	13	81.4	18	66.7
Profesional	0	0	6	100	3	18.8	9	33.3
Total	5	100	6	100	16	100	27	100

Tabla 5: Tipo de posgrado obtenido (en n y %)

Posgrado realizado (se considera el título de mayor jerarquía)	Valores	
	n	%
Especialización/diplomatura	2	7,14
Maestría	12	42,8
Doctorado	9	32,1
Ninguno	5	17,8
Total	28	100,0

Tabla 6: Posgrado en curso (En n y %)

Posgrado	Valores	
	n	%
Maestría	3	10,7
Doctorado	7	25,0
Ninguno	17	60,7
Otros	1	3,5
Total	28	100,0

Respecto de las *capacitaciones realizadas en temas de EAD*:

-El 78,6% realizó al menos una capacitación en temas referidos a la EAD (Tabla 7), si bien desconocemos el grado de profundidad de las mismas, al menos han realizado algún tipo de estudio específico. El diseño de materiales es el tema señalado sobre el que se han capacitado la mayor parte de los docentes (Tabla 7.1). **Sólo el 17,9% se desempeña a distancia sin estar capacitado formalmente en algún tema de la modalidad.**

-Más de la mitad de los docentes (57,1%) se ha capacitado en temas de educación en general, lo cual no incluye capacitación en EAD (Tabla 8).

Y si se observa por UA (Tabla 9 y Tabla 10):

- en FCEc, todos los docentes encuestados son profesionales y el 85,7% de ellos está capacitado en EAD y el 71,5% en temas de educación;
- en FCEx todos son profesores y el 75% se han capacitado en EAD y el 100% se ha capacitado en temas de educación.
- en FCH, el 81% son profesores y el 81% se ha capacitado en temas de EAD y la mitad de los docentes en temas de educación.

Los docentes responsables de las materias que han respondido la encuesta, en su mayoría están formados en cuestiones pedagógicas y en especial en la modalidad. Si bien los valores

trabajados al interior de cada Unidad Académica son pequeños, podemos observar con claridad que el **mayor nivel de formación (atendiendo al grado y capacitación específica) se encuentra en las FCEEx y FCH.**

Tres docentes especificaron que las capacitaciones realizadas fueron las que se ofreció desde la Secretaria Académica de la UNICEN y cuatro docentes que realizaron las ofrecidas desde la Unidad de Gestión de Educación a Distancia (UGED) de la FCH. Es decir, **se capacitaron dentro de la institución en la que se desempeñan.**

Asimismo, **la gran mayoría (el 82,1%) percibe la necesidad de capacitarse** (Tabla 11) puede ser porque les fue insuficiente la capacitación realizada o porque necesitan formarse en otros temas. Son tres los docentes -todos de la FCH- que no perciben esta necesidad y las razones son:

1-es una tarea que se ha acordado entre el equipo de cátedra que la realicen los auxiliares.

2-por las capacitaciones hechas hasta el presente en los 40 años de docencia universitaria.

3- no responde

La respuesta uno supone la capacitación en la modalidad sólo para quienes serían los encargados de acompañar y guiar al alumno y no para los responsables de las asignaturas. Lo cual no es un dato menor ya que son ellos los encargados de coordinar el dictado de la materia en la modalidad. Si bien ésta respuesta es sólo de un docente podría bien ser representativa de muchos otros.

-Respecto de la *antigüedad docente*, la mayoría -82,14%- tiene poca antigüedad en la modalidad a distancia a través de Internet, -10 o menos años- (coincidentes con los orígenes de las propuestas a distancia en la UNICEN, fundamentalmente en la FCH) (Tabla 12) y larga trayectoria docente en la universidad. El 69% de docentes hace 22 o más años que trabaja en la docencia universitaria (Tabla 13). Si a esto se le agrega que el 26,9% de docentes poseen entre 11 y 21 años de antigüedad, es el 96,2% de docentes que tiene vasta experiencia.

De esto puede inferirse que, los docentes respondientes se han formado bajo las tecnologías tradicionales, lo cual podría suponer mayor resistencia al uso de las TIC. Sólo el 17,9% hace entre 11 y 21 años que se desempeña en la docencia universitaria a distancia.

-Respecto de la experiencia *como alumno en propuestas de EAD*, casi la mitad (46,4%) cursó propuestas educativas virtuales (Tabla 14). En este caso pueden ser experiencias positivas, en términos de aprendizaje que enriquecen su práctica docente, o negativas que podrán no intentar reproducir. En cualquier de los casos, la experiencia puede servir. Pero para quienes no cuentan con experiencia ¿desde dónde piensan la docencia? Si se analiza en función de las capacitaciones, los docentes que no se han capacitado (80%, n = 4) tampoco han cursado propuestas a distancia (Tabla 14.1). Es decir, no tienen ni la formación ni la experiencia de trabajo en esta modalidad y en estos entornos. Entonces ¿lo hacen desde las orientaciones de la coordinación o desde la docencia en la modalidad presencial universitaria?

Tabla 7: Capacitaciones realizadas sobre temas de EAD (En n y %)

Capacitación realizada	Valores	
	n	%
Si	22	78,6
No	5	17,9
Total	27	96,4
Perdidos	1	3,6
Total	28	100,0

Tabla 7.1- Temas referentes a la EAD sobre los que se han capacitado los docentes⁶.

(En n y %)

Temas	n	%
Diseño y desarrollo de materiales para la educación a distancia.	8	36,3
Uso de Herramientas, redes informáticas	5	22,7
Organización, estructuración del curso	3	13,6
Organización y gestión de proyectos de EAD.	1	4,5
Nuevas alfabetizaciones en alumnos de educación superior, construcción de ciudadanía	1	4,5
Metodología	1	4,5
Actualización y formación docente	1	4,5
Perdidos	2	9
Total	22	100

Tabla 8: Capacitaciones realizadas por el docente en temas de enseñanza y educación (que no sean de EAD) (En n y %)

Capacitación realizada	Valores	
	n	%
Si	16	57,1
No	9	32,1
Total	25	89,3
Perdidos	3	10,7
Total	28	100,0

⁶ Los temas mencionados fueron expresados por los docentes. Sólo agrupamos sus respuestas en grandes temas.

Tabla 9: Capacitaciones en temas referidos a educación a distancia según Unidad Académica (En n y %)

Capacitaciones realizadas	Unidad Académica						Total	
	FCEx		FCEc		FCh			
	n	%	n	%	n	%	n	%
Si	3	75,0	6	85,7	13	81,3	22	81,5
No	1	25,0	1	14,3	3	18,8	5	18,5
Total	4	100	7	100	16	100	27	100,0

Tabla 10: Capacitaciones sobre algún aspecto de la enseñanza / educación en general según Unidad Académica (En n y %)

Capacitaciones realizadas	Unidad Académica						Total	
	FCEx		FCEc		FCh			
	n	%	n	%	n	%	n	%
Si	4	100,0	5	71,4	7	50,0	16	64,0
No	0	0	2	28,6	7	50,0	9	36
Total	4	100	7	100	14	100	25	100,0

Tabla 11: Necesidad percibida por los docentes sobre capacitarse en temas de EAD (En n y %)

Necesidad de Capacitación	Valores	
	n	%
Si	23	82,1
No	3	10,7
Total	26	92,9
Perdidos	2	7,1
Total	28	100,0

Tabla 12: Antigüedad en docencia universitaria en carreras dictadas a distancia (En n y %)

Escala	Valores	
	n	%
Baja (1-10 años)	23	82,14
Media (11-22 años)	5	17,9
Total	28	100,0

Tabla 13: Antigüedad docente universitaria (En n y %)

Escala	Valores	
	n	%
Baja (1-10 años)	1	3,8
Media (11-21 años)	7	26,9
Alta (22 o más años)	18	69,2
Total	26	100,0

Tabla 14: Experiencia del docente como alumno en la EAD (En n y %)

Alumno en EAD	Valores	
	n	%
Si	13	46,4
No	13	46,4
Total	26	92,9
Perdidos	2	7,1
Total	28	100,0

Tabla 14.1: Comparación de la experiencia del docente como alumno en la EAD según docentes capacitados y no capacitados en temas de EAD. (En n y %)

Alumno en EAD	Capacitaciones					
	Capacitado		No capacitado		Total	
	n	%	n	%	n	%
Si	12	60,0	1	20,0	13	52,0
No	8	40,0	4	80,0	12	48,0
Total	20	100,0	5	100,0	25	100

-Respecto a la *Dedicación semanal*, si se compara el promedio de horas trabajadas, se observa diferencias significativas de horas dedicadas semanalmente a la docencia universitaria (entre 8 y 10 hs semanales) respecto de otras actividades laborales (24 hs semanales). Lo que señala una **carga horaria elevada en actividades por fuera de la docencia, lo que podría quitar tiempo de dedicación a la modalidad estudiada**. No se observan diferencias respecto de los cuatrimestres (Tablas 15-20).

Comparación de la dedicación docente semanal en las distintas modalidades y otras actividades: Las siguientes tablas expresan, distinguiendo por cuatrimestre, la cantidad de docentes distribuidos por tiempo (en hs) dedicado a la docencia a distancia, presencial y a otras actividades laborales. Para ello se agruparon las horas de dedicación laboral en cuatro segmentos.

1° Cuatrimestre

Tabla 15- Dedicación semanal en docencia a carreras que se brindan en la modalidad a distancia (En n y %)

Horas de dedicación	Valores	
	n	%
Sin actividad (0 hs)	11	39,3
1 A 10 hs	11	39,3
11 a 20 h	3	10,7
21 a 30 hs	1	3,6
Total	26	92,9
Perdidos	2	7,1
Total	28	100

Tabla 16- Dedicación semanal en docencia: carreras que se brindan en la modalidad presencial (En n y %)

Horas de dedicación	Valores	
	n	%
Sin actividad (0 hs)	1	3,6
1 A 10 hs	20	71,4
11 a 20 h	3	10,7
31 o más horas	3	10,7
Total	26	92,9
Perdidos	2	7,1
Total	28	100

Tabla 17-Otras actividades laborales fuera de la docencia (En n y %)

Horas de dedicación	Valores	
	n	%
Sin actividad (0 hs)	6	21,4
1 A 10 hs	3	10,7
11 a 20 h	5	17,9
21 a 30 hs	4	14,3
31 o más horas	9	32,1
total	27	96,4
Perdidos	1	3,6
Total	28	100,0

2° Cuatrimestre

Tabla 18-Dedicación semanal en docencia: carreras que se brindan en la modalidad a distancia(En n y %)

Horas de dedicación	Valores	
	n	%
Sin actividad (0 hs)	8	28,6
1 A 10 hs	14	50,0
11 a 20 h	1	3,6
21 a 30 hs	1	3,6
31 o más horas	2	7,1
total	26	92,9
Perdidos	2	7,1
Total	28	100,0

Tabla 19-Dedicación semanal en docencia: carreras que se brindan en la modalidad presencial (En n y %)

Horas de dedicación	Valores	
	n	%
Sin actividad (0 hs)	2	7,1
1 A 10 hs	19	67,9
11 a 20 h	3	10,7
21 a 30 hs	0	0
31 o más horas	3	10,7
total	27	96,4
Perdidos	1	3,6
Total	28	100,0

Tabla 20-Otras actividades laborales fuera de la docencia(En n y %)

Horas de dedicación	Valores	
	n	%
Sin actividad (0 hs)	5	17,9
1 A 10 hs	3	10,7
11 a 20 h	5	17,9
21 a 30 hs	4	14,3
31 o máshoras	10	35,7
total	27	96,4
Perdidos	1	3,6
Total	28	100

A los efectos de realizar la comparación entre la dedicación horaria entre las distintas actividades y con el objeto de **prevenir desvíos significativos** en los porcentajes (por ser pocos los casos) se decidió comparar el promedio de horas trabajadas en cada actividad y por cuatrimestre a través del siguiente índice de cálculo:

Horas	Promedio
Sin actividad	0
1 a 10	5 hs de trabajo
11 a 20	15 hs de trabajo
21 a 30	25 hs de trabajo
31 o +	35 hs de trabajo

Respecto del desempeño en la modalidad a distancia en el primer cuatrimestre, son 15 los docentes que señalan dedicarle horas a la docencia en la modalidad e indican un promedio de 8:30 horas semanales. En el segundo cuatrimestre, son 18 docentes que señalan dedicarle horas a la docencia en la modalidad e indican un promedio de 10 horas semanales. La diferencia entre la cantidad de docentes por cuatrimestre, si bien es poco significativa, puede deberse a que los docentes respondientes se desempeñan mayormente en materias dictadas en el 2° cuatrimestre.

Respecto del desempeño en la modalidad presencial en el primer cuatrimestre, los 26 docentes que señalan dedicarle horas a la docencia en la modalidad presencial indican un promedio de 10:01 horas semanales. En el segundo cuatrimestre los 25 docentes que señalan dedicarle horas a la docencia en la modalidad presencial indican un promedio de 10:20 horas semanales.

Respecto del desempeño en actividades por fuera de la docencia, en el primer cuatrimestre los 21 docentes que señalan dedicar horas a las actividades fuera de la docencia, indican un promedio de 24 horas semanales. En 2° cuatrimestre, los 22 docentes que señalan dedicarle horas a las actividades por fuera de la docencia indican un promedio de 24:54 horas semanales.

Ello indica que la **mayor parte de los docentes respondientes dedican a las actividades por fuera de la docencia más del doble de las horas dedicadas a la docencia presencial y a la docencia a distancia.**

4.2.2 Opiniones sobre su práctica y lo que debe hacer un docente

Respecto de las responsabilidades docentes: Los datos sistematizados señalan que más de la mitad de los docentes se hacen cargo totalmente *del diseño del programa de la materia, de las clases, de las evaluaciones y de los materiales de difícil comprensión* (Tabla 21, 22, 25 y 27). Y señalan como actividad compartida el diseño y corrección de actividades, de evaluaciones y la comunicación con estudiantes (Tabla 23, 24, 26 y 28). Sólo cuatro docentes de la FCH señalan que la comunicación con los estudiantes es tarea de otras personas: dos señalan que asesoran y otros dos que es tarea de otra persona.

Si se observa en relación con las capacitaciones en EAD, en general los docentes que tienen capacitaciones comparten las responsabilidades con otros docentes. En cambio, los docentes que no están capacitados -en su mayoría- se hacen cargo totalmente de todas las tareas. ¿Será una cuestión de organización institucional o una decisión personal del docente que repara en los beneficios del trabajo en equipo? (Tablas 29 a 36).

Son relativamente pocos los docentes que asumen que no intervienen en tareas como las correcciones de actividades y la comunicación con los estudiantes. En cambio, son muchos los que dicen compartir la tarea con otros docentes y/o ayudantes. Desconocemos el grado de participación “real” de estos docentes al momento de compartir estas responsabilidades.

Tabla 21: Tipo de responsabilidad del docente en la elaboración del programa de la materia (En n y %)

Tipo de responsabilidad	Valores	
	n	%
Me hago totalmente cargo	19	67,9
Comparto la responsabilidad con otros	7	25,0
Total	26	92,9
Perdidos	2	7,1
Total	28	100,0

Tabla 22: Tipo de responsabilidad del docente en la elaboración de las clases / bloques / unidades de estudio (En n y %)

Tipo de responsabilidad	Valores	
	n	%
Me hago totalmente cargo	15	53,6
Comparto la responsabilidad con otros	11	39,3
Total	26	92,9
Perdidos	2	7,1
Total	28	100,0

Tabla 23: Tipo de responsabilidad del docente en diseñar la / s actividad (En n y %)

Tipo de responsabilidad	valores	
	n	%
Me hago totalmente cargo	10	35,7
Comparto la responsabilidad con otros	13	46,4
Solo asesoro	1	3,6
Total	24	85,7
Perdidos	4	14,3
Total	28	100,0

Tabla 24: Tipo de responsabilidad del docente en la corrección y devolución de las actividades (En n y %)

Tipo de responsabilidad	Valores	
	n	%
Me hago totalmente cargo	8	28,6
Comparto la responsabilidad con otros	14	50,0
Solo asesoro	1	3,6
Lo hace otro / otras personas	2	7,1
Total	25	89,3
Perdidos	3	10,7
Total	28	100,0

Tabla 25: Tipo de responsabilidad del docente en el diseño de la / s evaluaciones. (En n y %)

Tipo de responsabilidad	Valores	
	n	%
Me hago totalmente cargo	15	53,6
Comparto la responsabilidad con otros	10	35,7
Total	25	89,3
Perdidos	3	10,7
Total	28	100,0

Tabla 26: Tipo de responsabilidad del docente en la corrección y devolución de las evaluaciones.

(En n y %)

Tipo de responsabilidad	Valores	
	N	%
Me hago totalmente cargo	11	39,3
Comparto la responsabilidad con otros	13	46,4
Solo asesoro	1	3,6
Lo hace otro / otras personas	1	3,6
Total	26	92,9
Perdidos	2	7,1
Total	28	100,0

Tabla 27: Tipo de responsabilidad del docente en la elaboración de materiales específicos en temas de difícil comprensión (En n y %)

Tipo de responsabilidad	Valores	
	n	%
Me hago totalmente cargo	14	50,0
Comparto la responsabilidad con otros	12	42,9
Total	26	92,9
Perdidos	2	7,1
Total	28	100,0

Tabla 28: Tipo de responsabilidad del docente en la comunicación con los estudiantes. (En n y %)

Tipo de responsabilidad	valores	
	n	%
Me hago totalmente cargo	6	21,4
Comparto la responsabilidad con otros	16	57,1
Solo asesoro	2	7,1
Lo hace otro / otras personas	2	7,1
Total	26	92,9
Perdidos	2	7,1
Total	28	100,0

Tabla 29. Comparación del tipo de responsabilidad del docente en la elaboración del programa de la materia según docentes capacitados y no capacitados en EAD (En n y %)

Tipo de responsabilidad	Capacitaciones					
	Capacitado		No capacitado		Total	
	n	%	n	%	n	%
Me hago totalmente cargo	13	65,0	5	100,0	18	72,0
Comparto la responsabilidad con otros	7	35,0	0	0	7	28,0
Total	20	100	5	100	25	100

Tabla 30: Comparación del tipo de responsabilidad del docente en la elaboración de clases / bloques / unidades de estudio según docentes capacitados y no capacitados en EAD (En n y %)

Tipo de responsabilidad	Capacitaciones					
	Capacitado		No capacitado		Total	
	n	%	n	%	n	%
Me hago totalmente cargo	11	55,0	3	60,0	14	56,0
Comparto la responsabilidad con otros	9	45,0	2	40,0	11	44,0
Total	20	100	5	100	25	100

Tabla 31: Comparación del tipo de responsabilidad del docente en el diseño de la / s actividad según docentes capacitados y no capacitados en EAD(En n y %)

Tipo de responsabilidad	Capacitaciones					
	Capacitado		No capacitado		Total	
	n	%	n	%	n	%
Me hago totalmente cargo	5	27,8	4	80,0	9	39,1
Comparto la responsabilidad / tarea con otros	12	66,7	1	20,0	13	56,5
Sólo asesor	1	5,6	0	0	1	4,3
Total	18	100	5	100	23	100

Tabla 32: Comparación del tipo de responsabilidad del docente en la corrección y realización de devoluciones de las actividades según docentes capacitados y no capacitados en EAD (En n y %)

Tipo de responsabilidad	Capacitaciones					
	Capacitado		No capacitado		Total	
	n	%	n	%	n	%
Me hago totalmente cargo	5	26,3	2	40,0	7	29,2
Comparto la responsabilidad con otros	12	63,2	2	40,0	14	58,3
Sóloa sesoro	1	5,3	0	0	1	4,2
Lo hace otro / otras personas	1	5,3	1	20,0	1	8,3
Total	19	100,0	5	100,0	24	100,0

Tabla 33- Comparación del tipo de responsabilidad del docente en el diseño de la / s evaluaciones según docentes capacitados y no capacitados en EAD (En n y %)

Tipo de responsabilidad	Capacitaciones					
	Capacitado		No capacitado		Total	
	n	%	n	%	n	%
Me hago totalmente cargo	10	52,6	4	80,0	14	58,3
Comparto la responsabilidad con otros	9	47,4	1	20,0	10	41,7
Total	19	100,0	5	100,0	24	100,0

Tabla 34-Comparación del tipo de responsabilidad del docente en la corrección y realización de devoluciones de las evaluaciones según docentes capacitados y no capacitados en EAD (En n y %)

Tipo de responsabilidad	Capacitaciones					
	Capacitado		No capacitado		Total	
	n	%	n	%	n	%
Me hago totalmente cargo	7	35,0	3	60,0	10	40,0
Comparto la responsabilidad con otros	12	60,0	1	20,0	13	52,0
Sólo asesoro	1	5,0	0	0	1	4,0
Lo hace otro / otras personas	0	0	1	20,0	1	4,0
Total	20	100,0	5	100,0	25	100,0

Tabla 35: Comparación del tipo de responsabilidad del docente en la elaboración de materiales específicos en temas de difícil comprensión según docentes capacitados y no capacitados en EAD
(En n y %)

Tipo de responsabilidad	Capacitaciones					
	Capacitado		No capacitado		Total	
	n	%	n	%	n	%
Me hago totalmente cargo	9	45,0	4	80,0	13	52,0
Comparto la responsabilidad con otros	11	55,0	1	20,0	12	48,0
Total	20	100,0	5	100,0	25	100,0

Tabla 36: Comparación del tipo de responsabilidad del docente en la comunicación con los estudiantes según docentes capacitados y no capacitados en EAD (En n y %)

Tipo de responsabilidad	Capacitaciones					
	Capacitado		No capacitado		Total	
	n	%	n	%	n	%
Me hago totalmente cargo	4	20,0	1	20,0	5	20,0
Comparto la responsabilidad con otros	14	70,0	2	40,0	16	64,0
Sólo asesoro	1	5,0	1	20,0	2	8,0
Lo hace otro / otras personas	1	5,0	1	20,0	2	8,0
Total	20	100,0	5	100,0	25	100,0

Respecto de los motivos del desempeño docente: Sólo el 29% de los docentes se detienen en las especificidades de la EAD, el restante 71% de docentes señalan que se desempeñan como lo hacen por convicción, porque así está pautado o por analogía con lo presencial. Estos docentes no reparan en la singularidad de la modalidad (Tabla 37). Resulta llamativo **que, a pesar de estar en su mayoría capacitados en la modalidad, son pocos los que señalan que requieran determinadas formas de trabajo.**

Tabla 37: Motivos respecto de las responsabilidades asumidas/asignadas (En n y %)

Motivos ⁷	Valores	
	n	%
Así es indicado desde la coordinación/responsables de la carrera/ de la modalidad	6	19,0
Es lo que habitualmente se hace en la modalidad presencial	5	16,0
Porque las características de la modalidad a distancia en entornos virtuales así lo requiere	9	29,0
Considera que es lo que debe hacer un buen docente.	11	35,0
Total	31 ⁸	100,0

Respecto de las intervenciones docentes: Estas respuestas hablan del contenido de las intervenciones que el docente establece frecuentemente con los estudiantes y señalan, la mayoría de ellos, que realizan con más frecuencia orientaciones académica-organizaciones. Es decir intervenciones referentes al tema de estudio, de tipo organizativas (fechas, funcionamiento general) y sobre temas de difícil comprensión. (Tabla 38.1) Las intervenciones sociales y técnicas las realizan con menor frecuencia. Los docentes asumen responsabilidades de enseñanza e intervenciones priorizando un abordaje académico-disciplinar de la materia por sobre un abordaje más social u orientador.

Respecto de las intervenciones sobre la actividad principal de estudio, el 76,9% de los docentes coinciden en que siempre lo hacen (Tabla 38) así como las orientaciones sobre temas de difícil comprensión. Sólo un 21,4% señala que lo hacen a veces. Ellos ¿descansan en que serán los ayudantes u otros docentes quienes lo hacen? ¿O en cambio no se realizan estas intervenciones?

Los docentes con capacitación, en su mayoría (85 %) realizan siempre

⁷ Los motivos expresados fueron propuestos en la encuesta a los docentes para que señalaran la opción correspondiente.

⁸ Algunos docentes marcaron más de una de las opciones propuestas.

intervenciones en temas de difícil comprensión (Tabla 39) a diferencia de los que no se han capacitado, que menos de la mitad (40%) las realiza. Por otra parte, la capacitación puede que predisponga también a realizar intervenciones de tipo más sociales, ya que el 70% de docentes capacitados señala que las realiza a veces por sobre los docentes no capacitados, el 60% menciona que nunca las realiza. (Tabla 40). **Así se observa que los docentes con capacitación realizan más frecuentemente intervenciones por sobre los docentes que no se han capacitado en temas de EAD.**

Tabla 38: Frecuencia de los distintos tipos de intervenciones docentes (En n y %)

Frecuencia	Intervenciones									
	Sobre la actividad principal de estudio		Sobre temas de difícil comprensión		Sociales		Organizativas		Técnicas	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Siempre	20	76,9	20	76,9	3	11,5	22	84,6	5	20,0
A veces	6	23,1	6	23,1	16	61,5	3	11,5	13	52,0
Nunca	0	0	0	0	7	26,9	1	3,8	7	28,0
Total	28	100	28	100	28	100,0	28	100	28	100

Tabla 38.1 Cuadro comparativo en la frecuencia de distintos tipos de Intervenciones docentes

Intervenciones	Indice
Sobre la actividad principal de estudio	92,1
Sobre temas de difícil comprensión	92,1
Organizativas	92,1
Técnicas	54,3
Sociales	52,0

Tabla 39: Comparación de la frecuencia de intervenciones docentes sobre temas de difícil comprensión según docentes capacitados y no capacitados en temas de EAD (En n y %)

Frecuencia	Capacitaciones			
	Capacitado		No capacitado	
	n	%	n	%
Siempre	17	85,0	2	40,0
A veces	3	15,0	3	60,0
Total	20	100	5	100

Tabla 40: Comparación de la frecuencia de intervenciones docentes del tipo sociales (animador de relaciones sociales y/o centradas en la resolución de problemas personales) según docentes capacitados y no capacitados en temas de EAD (En n y %)

Frecuencia	Capacitaciones			
	Capacitado		No capacitado	
	n	%	n	%
Siempre	3	15,0	0	0
A veces	14	70,0	2	40,0
Nunca	3	15,0	3	60,0
Total	20	100	5	100

Respecto de la especificidad de la enseñanza a distancia: El 64,3% de los docentes señalan que la función docente a distancia es distinta de la presencial. Sin embargo, no se puede desatender que hay un 32,1% que las piensa como iguales. (Tabla 41). Si se observa según el título de grado que tienen los docentes, vemos que son más los profesores (70 %) que indican que no es igual ambas funciones que los profesionales (55%). **Quizás la formación pedagógica permita visualizar ciertas especificidades que no todos los profesionales atiendan** (Tabla 42).

Para los docentes que no se han capacitado en temas de EAD no hay dudas que la docencia presencial y la docencia a distancia es diferente, sin embargo de los docentes capacitados sólo el 55% las distingue. **Parece contradictorio que quienes estén capacitados no reparen en la especificidad de la función docente a distancia** (Tabla 43).

En las justificaciones de quienes aseguran no distinguir la docencia en ambas modalidades plantean que: la función y responsabilidad es la misma pero al mismo tiempo señalan que las estrategias, la dedicación y las formas de intervenir cambian. Es decir, eligen señalar la similitud poniendo el acento en las generalidades de la función y en su finalidad (Tabla 41.2).

De sus respuestas se pueden describir algunas miradas de los docentes respecto de la modalidad que es preciso señalar (Tabla 41.1): En primer lugar, aparece una concepción de la

función del docente pensada como respuesta a las solicitudes del alumno y su función relegada sólo a la necesidad o dificultad del otro; en segundo lugar una mirada coincidente con las primeras teorizaciones de la modalidad, las teorías de la autonomía y la independencia. Subyace la idea del alumno que estudia en soledad, reduciendo al mínimo el rol del profesor. Lo contradictorio de algunos docentes es que trabajan en esta modalidad pero no creen en las posibilidades de ella. No obstante, trabajan allí y seguramente desde una finalidad específica.

Tabla 41: Percepción docente sobre la similitud entre la docencia presencial y la docencia a distancia (En n y %)

Similitud de la docencia entre ambas modalidades	Valores	
	n	%
Si	9	32,1
No	18	64,3
Total	27	96,4
Perdidos	1	3,6
Total	28	100,0

Tabla 41-1. Justificación de los docentes respondientes sobre las diferencias de la docencia entre ambas modalidades (En n y %)

Motivos⁹	n	%
Mayor dedicación docente a través de consultas, foros, más orientación,	5	27,7
La búsqueda de mecanismos y estrategias para suplir el contacto presencial. Otro docente lo plantea pero en términos de falencia, es decir la diferencia puesta en la falta de contacto con el alumno, de ciertos códigos de la comunicación.	4	22,2
La exigencia de la habilidad escrita para hacerse comprender y comunicarse con los estudiantes	3	16,6
En la enseñanza presencial el vinculo con los alumnos es más estrecho, permite hacer uso de habilidades no solo técnicas	2	11,1
Porque la educación personalizada es irremplazable Énfasis en el trabajo autónomo del alumno.	1	5,5
Preparación diferente de las clases	1	5,5
Necesidad de ser más atractivo y más exigentes las actividades	1	5,5
Actividades más explícitas y el docente condicionado a que sea el alumno que lo reclame.	1	5,5
Total	18	100

⁹ Tanto en tabla 41.1 y 41.2 se exponen las razones expuestas por los docentes respecto de la similitud en primer lugar y de la diferencia en el segundo lugar respecto de la docencia en ambas modalidades. Cabe aclarar que dichos motivos fueron expresados por los docentes, pero al ser coincidentes muchas de sus respuestas lo que hemos realizado ha sido una categorización (sistematización) de las mismas a partir de sus propias palabras y expresiones.

Tabla 41-2. Justificación de los docentes respondientes sobre la similitud de la docencia entre ambas modalidades (En n y %)

Motivos	n	%
Función y responsabilidad es la misma lo que cambian son las formas y mecanismos, más dedicación)	3	37,5
Debe cumplir o tienen los mismos objetivos (enseñar)	2	25
Ambos casos se trata de desarrollar contenidos, espacios de reflexión, lectura crítica del material, habilidades orales y escritas en los/as alumnos/as	1	12,5
Se le da la misma importancia, misma exigencia	1	12,5
Docente es intermediario (puente) entre el alumno y el conocimiento	1	12,5
Total	8	100

Tabla 42- Comparación de la percepción sobre la similitud entre la función docente y la función a distancia según profesores y profesionales (En n y %)

Similitud de la docencia entre ambas modalidades	Tipo de título obtenido					
	Profesor		Profesional		Total	
	n	%	n	%	n	%
Si	5	29,4	4	44,4	9	34,6
No	12	70,6	5	55,6	17	65,4
Total	17	100	9	100	26	100

Tabla 43- Comparación de la percepción sobre la similitud entre la función docente y la función a distancia según docentes capacitados y no capacitados en EAD (En n y %)

Similitud de la docencia entre ambas modalidades	Capacitación					
	Capacitados		No capacitados		Total	
	n	%	n	%	n	%
Si	9	40,9	0	0	9	100
No	13	59,1	5	100	18	100
Total	22	100	5	100	27	100

Respecto de la importancia otorgada a los distintos tipos de formación para la realización de la función docente en EAD: Parece no haber dudas en otorgar mucha importancia a la formación en la disciplina para ejercer la función docente en entornos virtuales (Tabla 44). Pero es menor la importancia otorgada a la formación en docencia. La formación en la modalidad a distancia a través de Internet, es la que menos valoración recibe para ejercer la función docente en EAD.

No obstante, si se lee a partir del 78,6% de docentes formados en la modalidad se puede suponer que las capacitaciones que han realizado no han sido, en todos los casos, relevantes para la docencia y por ende para otorgar mucha importancia a este tipo de conocimiento o no les han permitido mejorar sus prácticas de enseñanza.

Resulta llamativo que más de la mitad no conciben la docencia presencial y a distancia como iguales, sin embargo no todos le otorgan mucha importancia o al menos la misma importancia que a la formación en docencia universitaria. ¿Será que no le otorgan importancia pero la especificidad propia de la modalidad en la que reparan la mayoría es salvada a partir de la experiencia y de lo aprendido en la práctica?

Si sumamos a este análisis que:

- sólo un 59,1% de los docentes que están capacitados distinguen la especificidad de la función docente a distancia (Tabla 43) y

— un 70% de los docentes capacitados le otorgan mucha importancia a la formación en docencia a distancia (Tabla 44,1).

Se podría suponer que, el hecho de tener formación en la modalidad, puede predisponer - no en todos los casos- a reparar en la importancia de su singularidad.

Tabla 44- Importancia otorgada por los docentes a los distintos tipos de formación para desarrollar la función docente a distancia (En n y %)

Importancia otorgada	Tipo de Formación					
	Conocimientos de la disciplina		Formación en docencia		Formación modalidad a distancia a través de Internet	
	n	%	n	%	n	%
Mucho	26	100	20	76,9	16	61,5
Medianamente	0	0	4	15,4	8	30,8
Poco	0	0	2	7,7	2	7,7
Total	26	100	26	100	26	100

Tabla 44.1 Importancia otorgada por los docentes a la formación en la modalidad a distancia para desarrollar dicha función según capacitaciones realizadas (En n y %)

Importancia otorgada	Capacitación			
	Capacitado		No capacitado	
	n	%	n	%
Mucho	14	70,0	2	40,0
Medianamente	5	25,0	2	40,0
Poco	1	5,0	1	20,0
Total	20	100,0	5	100,0

Respecto de la finalidad del uso de las TIC: La mayoría de los docentes coinciden en señalar que siempre utilizan las TIC para transmitir información de la materia, para comunicarse con los estudiantes, aclarar conceptos abstractos y hacer más gráficas y demostrativas las clases (Tabla 51.1). Sólo un docente dice que nunca usa las TIC para comunicarse y dialogar con los estudiantes (Tabla 45 y 46). Ello demuestra que se priorizan finalidades comunicacionales específicamente relacionadas al intercambio con los estudiantes y al aspecto comunicacional de los materiales. Sin embargo, se evidencia baja utilización con la finalidad de generar trabajo colaborativo, simular experiencias y establecer otras fuentes de información (Tabla 47, 49 y 51).

Si se analiza la finalidad por título, sólo en el caso de *aclarar conceptos abstractos* y *hacer más demostrativas las clases*, se observa una diferencia significativa entre el uso de los profesores y de los profesionales. Así, más de la mitad de profesores, señalan que siempre las utilizan con esta finalidad y en el caso de los profesionales señalan que sólo a veces. En las restantes finalidades no se presentan diferencias por título (Tabla 52 y 53).

Se observan **porcentajes más bajos en el caso de docentes que no están capacitados en EAD respecto del uso frecuente de las TIC en general**, y específicamente para favorecer el trabajo en grupo, brindar fuentes de información alternativas, hacer más demostrativas las clases, aclarar conceptos abstractos y simular experiencias. Es decir que, se realizan en menor frecuencia (a veces) respecto de la continuidad que se observan en los docentes que se han capacitado. Entonces parecería que el estar capacitado en temas de EAD, promueve ampliar las finalidades en el uso de las TIC de manera más frecuente. Lo mismo sucede entre los docentes con formación de "profesor" respecto de los profesionales.

Si se considera que:

- el 69,2% de los docentes tienen larga trayectoria en la docencia universitaria (Tabla 12) lo que supone docentes con cierta "tradición" en la estructura universitaria presencial, lo que puede generar resistencia al momento de modificar sus prácticas,
- casi la mitad de los docentes no tienen la experiencia como alumno en dichas propuestas, donde se puede experimentar el uso con finalidades más educativas de las TIC (Tabla 14),
- un 78,6% de docentes se ha capacitado en temas de EAD, sin embargo sólo un 22% se han capacitado en temas de uso de TIC (Tabla 7 y 7.1),

Evidencia cierta resistencia a los cambios por parte de los docentes o el desconocimiento en el manejo de las TIC, lo cual genera que los usos más frecuentes sean para transmitir información y de intercambio por sobre otras posibilidades que ofrecen.

Por último, en la parte final del cuestionario se solicitó a los docentes que expresen libremente comentarios que consideren necesarios. Sólo 4 docentes respondieron en este espacio compartiendo un tono de reclamo por la falta de tiempo, o por el tiempo que exige; por la necesidad de trabajar en plataformas que funcionen; o por la disparidad de procedencia de los alumnos. **Es decir, se reitera algún tipo de preocupación respecto de la modalidad y sus condiciones.**

Tabla 45: Frecuencia en la utilización de las TIC por el docente para comunicarse, dialogar e intercambiar con los estudiantes. (En n y %)

Frecuencia	Valores	
	n	% válido
Siempre	19	73,1
A veces	6	23,1
Nunca	1	3,8
Total	26	100,0
Indice	84,65	

Tabla 46: Frecuencia en la utilización de las TIC por el docente para transmitir información/contenidos de la materia (En n y %)

Frecuencia	Valores	
	n	% válido
Siempre	22	84,6
A veces	3	11,5
Nunca	1	3,8
Total	26	100,0
INDICE	90,35	

Tabla 47: Frecuencia en la utilización de las TIC por el docente para simular experiencia (En n y %)

Frecuencia	Valores	
	n	% válido
Siempre	7	28,0
A veces	12	48,0
Nunca	6	24,0
Total	25	100,0
INDICE	52	

Tabla 48: Frecuencia en la utilización de las TIC por el docente para aclarar conceptos abstractos (En n y %)

Frecuencia	Valores	
	n	% válido
Siempre	14	53,8
A veces	10	38,5
Nunca	2	7,7
Total	26	100,0
INDICE	73,05	

Tabla 49: Frecuencia en la utilización de las TIC por el docente para brindar fuentes de información alternativas (En n y %)

Frecuencia	Valores	
	n	% válido
Siempre	6	25,0
A veces	16	66,7
Nunca	2	8,3
Total	24	100,0
INDICE	58,35	

Tabla 50: Frecuencia en la utilización de las TIC en el dictado de materias a distancia para hacer más graficas y demostrativas las clases (En n y %)

Frecuencia	Valores	
	n	% válido
Siempre	13	54,2
A veces	8	33,3
Nunca	3	12,5
Total	24	100,0
INDICE	70,85	

Tabla 51: Frecuencia en la utilización de las TIC en el dictado de materias a distancia para favorecer el trabajo en grupo (En n y %)

Frecuencia	Valores	
	n	% válido
Siempre	6	26,1
A veces	15	65,2
Nunca	2	8,7
Total	23	100,0
Indice	58,7	

Tabla 51.1 Cuadro comparativo de índice de la frecuencia en la utilización de las TIC para distintas actividades.

Utilización de las TIC	Índice
para transmitir información/contenidos de la materia	90,35
para comunicarse, dialogar e intercambiar con los estudiantes	84,65
para aclarar conceptos abstractos	73,05
para hacer más graficas y demostrativas las clases	70,85
para favorecer el trabajo en grupo	58,7
para brindar fuentes de información alternativas	58,35
para simular experiencia	52,0

Tabla 52: Comparación de la frecuencia en la utilización de las TIC para aclarar conceptos abstractos en el dictado de materias a distancia según profesores y profesionales (En n y %)

Frecuencia	Tipo de título obtenido			
	Profesor		Profesional	
	n	%	n	%
Siempre	11	64,7	2	25,9
A veces	6	35,3	4	50,0
Nunca	0	0	2	25,0
Total	17	100	8	100

Tabla 53: Comparación de la frecuencia en la utilización de las TIC para hacer más gráficas y demostrativas las clases en el dictado de materias a distancia según profesores y profesionales (En n y %)

Frecuencia	Tipo de título obtenido			
	Profesor		Profesional	
	n	%	n	%
Siempre	10	62,5	2	28,6
A veces	5	31,3	3	42,9
Nunca	1	6,3	2	28,6
Total	16	100	7	100

Tabla 54: Comparación en la frecuencia de utilización de las TIC para comunicarse, dialogar, intercambiar con los estudiantes según docentes capacitados y no capacitados en EAD (En n y %)

Frecuencia	Capacitaciones en temas referidos a EAD			
	Capacitados		No capacitados	
	n	%	n	%
Siempre	16	80,0	3	60,0
A veces	3	15,0	2	40,0
Nunca	1	5,0	0	0
Total	20	100,0	5	100,0

Tabla 55: Comparación en la frecuencia de utilización de las TIC para transmitir información/contenidos de la materia según docentes capacitados y no capacitados en EAD (En n y %)

Frecuencia	Capacitaciones en temas referidos a EAD			
	capacitados		No capacitados	
	n	%	n	%
Siempre	18	90,0	3	60,0
A veces	1	5,0	2	40,0
Nunca	1	5,0	0	0
total	20	100,0	5	100,0

Tabla 56: Comparación en la frecuencia de utilización de las TIC para simular experiencias según docentes capacitados y no capacitados en EAD(En n y %)

Frecuencia	Capacitaciones en temas referidos a EAD			
	capacitados		No capacitados	
	n	%	n	%
Siempre	6	31,6	1	20,0
A veces	9	47,4	2	40,0
Nunca	4	21,1	2	40,0
Total	19	100,0	5	100,0

Tabla 57: Comparación en la frecuencia de utilización de las TIC para aclarar conceptos abstractos según docentes capacitados y no capacitados en EAD (En n y %)

Frecuencia	Capacitaciones en temas referidos a EAD			
	capacitados		No capacitados	
	n	%	n	%
Siempre	13	65,0	1	20,0
A veces	5	25,0	4	80,0
Nunca	2	10,0	0	0
Total	20	100,0	5	100,0

Tabla 58: Comparación en la frecuencia de utilización de las TIC para brindar fuentes de información alternativas según docentes capacitados y no capacitados en EAD (En n y %)

Frecuencia	Capacitaciones en temas referidos a EAD			
	Capacitados		No capacitados	
	n	%	n	%
Siempre	6	31,6	0	0
A veces	11	57,9	4	100,0
Nunca	2	10,5	0	0
Total	19	100,0	4	100,0

Tabla 59: Comparación en la frecuencia de utilización de las TIC para hacer más gráficas y demostrativas las clases según docentes capacitados y no capacitados en EAD (En n y %)

Frecuencia	Capacitaciones en temas referidos a EAD			
	Capacitados		No capacitados	
	n	%	n	%
Siempre	11	61,1	2	40,0
A veces	6	33,3	1	20,0
Nunca	1	5,6	2	40,0
Total	18	100,0	5	100,0

Tabla 60: Comparación de la frecuencia de utilización de las TIC para favorecer el trabajo en grupo según docentes capacitados y no capacitados en EAD (En n y %)

Frecuencia	Capacitaciones en EAD			
	Capacitado		No capacitado	
	n	%	n	%
Siempre	6	33,3	0	0
A veces	12	66,7	2	50,0
Nunca	0	0	2	50,0
Total	18	100,0	4	100,0

4.3 Consideraciones respecto de los resultados de la aplicación del cuestionario¹⁰

Durante la aplicación del cuestionario, se transitó por varios “estados emocionales” producto de las respuestas y, en otros casos, de los silencios obtenidos. Se repasa cronológica y secuencialmente los pasos realizados para finalmente plantear algunos interrogantes.

4.3.1 Respecto de la prueba piloto

En el mes de agosto de 2011, sobre un total de 76 docentes se aplicó la prueba piloto a una muestra de 19 docentes (25%). Representado de la siguiente manera en cada carrera estudiada:

Cuadro 1: Distribución por Unidad Académica

Unidad Académica	Carrera	Cantidad total docentes responsables de materia	Cantidad Docentes enviados	Cantidad docentes respondientes
Ciencias Económicas	Lic. en Gestión de Servicios Turísticos	14	3	2
Ciencias Exactas	Lic. en Educación Matemática	10	3	3
Ciencias Humanas	Lic. en Turismo Sustentable	11	2	0
	Lic. en Geografía	7	2	0
	Lic. en Historia	5	1	1
	Lic. en Gestión Ambiental	13	3	1
	Lic. en Educación Inicial	17	3	3
	Lic. Ciencias de la Educación	12	2	1
		Total: 76	Total: 19	Total: 11

¹⁰ El proceso de análisis de la información brindada por el cuestionario, permite señalar algunos “errores” en ciertas preguntas que se podrían cuestionar en esta etapa. En primer lugar, indagar si la función docente a distancia es igual que la función docente presencial, resulta ambiguo. De hecho las respuestas señalan aristas diferentes, tal vez se debería haber indagado si las responsabilidades eran las mismas o las formas de trabajo. En general muchos docentes al pensar en la función pensaron en las finalidades de la docencia. En segundo lugar, no obstante la justificación de por qué no incluir la conceptualización de la función tutorial en el cuestionario, vale preguntarse si no se debería haber anticipado, al menos, una definición posible para poder triangularla con las respuestas de las entrevistas. En tercer lugar, se podría haber indagado en las experiencias como alumnos en propuestas a distancia una valoración respecto de dicha experiencia.

Se obtuvo el 57,8% de las respuestas. A partir de allí, surgieron algunas sugerencias respecto de la formulación de preguntas. Finalizado este proceso y con las pruebas correspondientes, se avanzó en la construcción de la versión definitiva del instrumento.

4.3.2 Respecto del cuestionario final

Reparar lo acontecido respecto de los envíos de cuestionarios y las respuestas obtenidas no es un dato menor, especialmente si se comprende como un dato más para analizar. Si se revisa el paso a paso, se puede sistematizar en el siguiente cuadro:

Cuadro 2: Respuestas obtenidas

FECHA	ACCIÓN	RESPUESTAS OBTENIDAS	DISTRIBUCIÓN
31/10/11	1º envío de cuestionarios al total de los docentes. -excepto a los que habíamos tomado la prueba piloto- Total envíos: 65 docentes	6 docentes	2 de FCE 4 de FCH 0 de FCEx
15/11/11	2º envío recordatorio a todos los docentes. Total envíos : 59 docentes	8 docentes	1 FCE 6 FCH 1 FCEx
16/11		Una docente no responde al cuestionario, sin embargo al recibir el recordatorio nos sugiere que debemos “leer” los silencios en las respuestas	1 de FCH (no la contabilizamos como respuesta pero sí es necesario tomarlo como un dato a tener en cuenta)
5/12	3º envío a los coordinadores de carreras para solicitarles colaboración con los docentes.	3 docentes	2 de FCE 0 FCH 1 FCEx
Total: 17 respuestas			5 FCE 10 FCH 2 FCEx

Si bien muchos de los docentes respondieron de manera muy cordial, en muchos otros casos, no obtuvimos respuestas de ningún tipo. La ausencia de respuestas generó incertidumbre, no obstante, dos respuestas (una de ellas mencionada en el inicio del capítulo) fueron significativas y, tal vez, dieron cuenta de un pensamiento compartido por muchos más.

-“Estimada Ángeles: si un encuestado no contesta, es parte de los resultados. Saludos cordiales.”

-Otro docente, que reenvía el correo a su compañera preguntándole si tiene pensado responder a esta “*pavada*”¹¹ (por confusión lo envía a la tesista).

Aquí aparecen dos cuestiones; por un lado el deseo explícito de no querer responder, pero por el otro, pidiendo que se interprete su silencio, ¿hay disconformidad respecto de ser indagado sobre sus concepciones? ¿Les resulta intimidatorio el cuestionario? ¿Les fastidia responder encuestas? ¿Están descontentos con su trabajo en la modalidad? ¿Temen ser juzgados por sus respuestas y prefieren callar? ¿Hay falta de interés en la temática y como correlato de ello, desinterés por el avance, desarrollo de la investigación en la modalidad?

Claro que estos interrogantes también valen para aquellos 45 docentes que no respondieron y que se desconocen sus razones. Con la intención de conocer algunas de estas voces, se seleccionaron para la realización de las entrevistas a algunos de ellos. Cuando se los indagó sobre el motivo por el cual no respondieron la encuesta manifestaron no recordar la solicitud o falta de tiempo. **Estas respuestas nos llevarían a repensar la pertinencia de utilizar esta estrategia metodológica.**

4.4 Respetto de las entrevistas: La palabra de los docentes a través de las entrevistas.

En este apartado se presenta el proceso de análisis de las entrevistas realizadas a los docentes responsables de asignaturas a partir de las categorías que se construyeron a priori y las que surgieron en el proceso. Resulta necesario aclarar que se realiza una descripción de las miradas encontradas y se plantean algunos interrogantes que se desprenden de ella y que serán recuperados en las interpretaciones propiamente dichas. Se realizaron once (11) entrevistas a los docentes responsables de cátedras seleccionados a partir del muestreo teórico (ver capítulo 3).

¹¹ Decidimos por las características de un trabajo de investigación buscar un sinónimo al término utilizado por el docente.

Se sostiene la necesidad de realizar este análisis a partir de la pertenencia a cada Unidad Académica sabiendo que las áreas que las coordinan pueden presentar rasgos y características que impregnan/orientar/predisponen las opiniones docentes.

4.4.1 Respeto de las responsabilidades docentes

Los tres entrevistados de la Lic. GST, comparten formalmente una forma de trabajo, en tanto se establece desde el área de coordinación la cantidad aproximada de clases que deben escribir y las actividades. Además, coinciden en señalar que “*están solos*” en sus cátedras. Al indagar sobre las responsabilidades concuerdan en especificar que realizan: el *diseño de la materia* y la *devolución de prácticos*.

Dos de ellos señalan además que la relación con el alumno va más allá de la devolución de trabajos: contacto permanente con el alumno, preguntas diarias (d1) y la realización de tutorías: “he trabajado en todo lo que es el diseño curricular de la materia, en el dictado y en la tutoría” (d2).

Los docentes de esta carrera son profesionales; y dos de ellos se desempeñan como profesores universitarios en la modalidad presencial. En relación a esta diferencia se observa mayor preocupación en el seguimiento a los alumnos por parte de los primeros con respecto al docente que no tiene experiencia en la docencia universitaria presencial (d3). Es clara la preocupación, ocupación y cuestionamiento del d1 y del d2 fundamentalmente hacia su forma de trabajo, la falta de herramientas y de conocimiento para mejorar, así como del seguimiento constante del alumno, posterior al cursado de la materia (en elaboración de examen final o de tesis) y de las diferencias que supone un seguimiento a distancia respecto del presencial. En cambio, el d3, no señala en sus funciones tareas de seguimiento, de orientación dirigidas al alumno, sino que su centro de atención estuvo puesto en el diseño de clases y en la corrección de actividades. Tampoco es un tema de preocupación para él la relación entre el esfuerzo y la remuneración que si aparecen permanentemente en el relato del docente 2.

Entonces **¿influye la práctica universitaria presencial en la preocupación por acompañar el aprendizaje del alumno, de establecer contactos más permanentes? ¿Es una preocupación institucional o personal de los docentes? ¿Es posible que, la formación como**

profesional en el ámbito terciario contribuya a explicar esta mirada “más lineal¹²” de la enseñanza?

El d 2 y 3 comparten las posibilidades de diálogo e intercambio a partir de las experiencias y dudas de los alumnos que permite el encuentro presencial, a diferencia del contacto generado en entornos virtuales.

Las docentes de la LEM en cambio, trabajan “junto con otro docente”, pero señalando que lo hacen de manera articulada. En relación a las responsabilidades asumidas se presentan diferencias:

- dos de ellos señalan que hacen *los dos todo*. Se dividen, en algunos casos, tareas de acuerdo a la especialidad.

-en otro caso, la docente responsable cuenta con una ayudante y la división de tareas se debe a la incorporación tardía de este último y a su carácter de responsable respecto del diseño del material teórico. De igual modo para la corrección o evaluación se dividen tareas pero se reúnen para acordar criterios.

En el detalle de responsabilidades coinciden en señalar, además del diseño de material y la corrección de actividades, la realización de devoluciones pormenorizadas individuales o grupales y la realización de las tutorías (d6): “Las dos elaboramos las clases, evaluamos y hacemos las tutorías.”

Hasta aquí, se puede decir que dos docentes (d2- Lic. en GST y d6 – LEM) señalan las *tutorías* como actividades específicas y vinculadas al *dictado de la materia*, vale decir que, la distinguen del diseño del material y de la evaluación (d6). En este sentido la relacionan con el seguimiento del alumno respecto de las actividades y de sus devoluciones.

Sólo una docente (doc. 5- LEM) entiende la función tutorial, no sólo referida al dictado, sino que abarca todas las decisiones que toma un docente: desde el diseño, desarrollo y etapa final. Más adelante se desarrollará esta mirada con mayor profundidad.

¹² Lineal en términos de que la enseñanza quede reducida a presentar el material de estudio, proponer actividades y corregirlas.

De las cinco docentes entrevistados de la FCH¹³, cuatro se desempeñan en dos o más asignaturas a distancia, además de las del grado presencial, lo que supone una carga laboral considerable.

Dos docentes trabajan solos (d10 y11) en la materia, si bien tienen la oportunidad de sumar docentes a los equipos es una opción personal, en un caso, y en el segundo caso entiende que, el esfuerzo y tiempo que lleva hace que muchos decidan no trabajar allí. El resto de los docentes conforman equipos: tres coinciden en que son los mismos equipos que en la presencial.

(d7) “En realidad hay una cierta relación en distancia y en la presencial. Se conforma de acuerdo a la presencial. No hay gente externa. Es la misma estructura”

Estos docentes asumen funciones referidas a la escritura de las clases, diseño de actividades y diseño de los foros. Dos de estos docentes (d7 y 9), señalan que la coordinación de foros y la comunicación con los alumnos esta delegada en el ayudante – tutor, y que hacen una participación en caso de presentarse dudas.

En cambio, los otros docentes (d8 y d11) coinciden en mencionar que, más allá que trabajen solos o con ayudantes, la coordinación del foro la realizan ellos por ser los responsables de la materia.

(d11) “En el caso de materias compartidas también eran las funciones compartidas o divididas por especialidad. Igual en el caso del foro lo coordinaba yo porque era yo la titular y la otra chica la adjunta”.

Esta posición puede comprenderse si se recupera textualmente una de las frases de esta docente:

(...) me comunica un alumno que los tutores no pueden responder y tal vez son los únicos que responden en el foro. Quien está a cargo no aparece nunca en el foro y los tutores a veces no pueden o no saben responder”.

¹³ Aquí optamos por referirnos directamente a la facultad de pertenencia de los docentes ya que son seis las carreras que se dictan allí.

En esta línea, es este docente (d11) quien señala ciertas estrategias de intervención en el foro para generar el debate frente a dificultades en el intercambio, lo que evidencia su preocupación:

“...Yo entro todos los días al foro, busco la discusión en el foro, vuelvo a tirar preguntas, retomo lo que dijo alguien o repregunto, si hay posturas diferentes marcar, pero tienen que ver con los grupos. Cuando ellos se acercan yo me alejo... para dejarlos...”

Todos los docentes coinciden en señalar un especial trabajo (sea de ellos como de los ayudantes-tutores) en el espacio del foro. Parece que la comunicación y el trabajo con los alumnos se desarrollara allí. Es decir, es clara la división de funciones respecto de quien diseña los materiales y quienes coordinan los foros, y hasta “estaría establecida” y homogeneizada la forma de trabajo: se presenta el material y se trabaja en los foros. Y en función de ellos se resuelve si se dividen, comparten o asumen estas funciones.

En síntesis, **se observa diversidad de modos de trabajo en las distintas Unidades Académicas**. En la Lic.GST los docentes trabajan individualmente, lo que puede deberse a la baja matrícula con la que cuentan (entre 6 y 10 estudiantes); en la LEM trabajan en equipos compartiendo funciones, y en FCH se observa, en su mayoría, equipos de cátedra coordinados por docentes categoría profesor y por ayudantes como tutores, replicando las funciones establecidas para la modalidad presencial.

Por otro lado, varios de los docentes anticiparon su preocupación por el seguimiento de los estudiantes. A continuación se desarrollarán las respuestas explícitas de los docentes.

Los docentes de la Lic.GST señalan la necesidad de dar orientaciones, manifestando que desde el presencial, puede darse con mejores resultados. Sólo una docente puso en duda “la necesidad” de hacerlo en el contexto de la universidad.

Respecto del contenido de las orientaciones, aparecen tantas miradas como docentes:

- ➡ Se orienta cuando hay dudas o errores;

- orientarlos en la “profesión de estudiantes” allí se menciona temas como: cuantas horas estudiar, cómo moverse y hasta cuestiones de tipo personal y anímico de los alumnos: “la vida es difícil y hay que seguir adelante” (d1)
- orientaciones de la disciplina y personales (problemas personales, la no participación).

Para los docentes de la LEM, sólo uno de ellos expresó que no debe hacerse en estas carreras porque los estudiantes son docentes con títulos previos, de manera que reserva esta función para los estudiantes de carreras de grado.

El resto señaló que, hay que orientar pero difieren en los aspectos:

- orientar en la forma de comunicarse, de escribir, de preguntar, en el uso de la tecnología. Distinguió las orientaciones individuales de las generales y recomendaciones de forma y disciplinares. Además planteó la necesidad de orientar también en los alumnos donde sus trabajos parecen indicar que no es tan necesario. “igual ponemos comentarios para obligarlos a pensar sobre eso que escribieron aunque este bueno”, “no estaría segura donde no hay que orientar siempre hay que hacerlo” (d 5).
- orientar en las lecturas y en la actividad final (d6).

Los cinco docentes de la FCH acuerdan en la necesidad de orientar el aprendizaje de los alumnos. Sólo un docente lo visualizó como problemático en esta modalidad y especialmente por la diversidad de estudiantes:

“muy difícil el tema en la distancia y no le hemos encontrado la vuelta, estoy desde el 2003. Al principio las clases eran demasiadas estructuradas, teóricas, después pasamos a clases más orientadoras: orientador de lectura con sugerencia de actividades, de bibliografía, antes había más foros, ahora quitamos bibliografía, cambiamos evaluación, hemos hecho de todo pero....Hay una cuestión que no se puede resolver con lo que está del otro lado, es heterogéneo y desde acá no podemos hacer educación diferenciada. Te dificulta las posibilidades porque vos no podes diferenciar desde acá” (d7)

“Muy difícil contar con el compromiso del alumno, son todos profesionales. Alguno ni siquiera sabe temas de secundario, el problema no es nuestro sino de ellos o del sistema, yo trato de refrescar estas cosas. Uno siempre está ahí atrás” (d8)

La heterogeneidad de los estudiantes (producto de su procedencia de terciarios con distinta formación) parece ser una limitación para la enseñanza y para la d8 implica recuperar u acompañar en esos conocimientos que muchos de ellos no tienen.

La orientación aparece en todos los casos vinculada inexorablemente a la dificultad de los alumnos en determinadas situaciones y habilidades, por ejemplo:

“hay que orientarlos en las lecturas y en la comprensión lectora absolutamente, el problema que tenemos con estos alumnos que tienen formación previa es que no pueden despegarse de la cuestión práctica...Muy difícil que puedan apropiarse conceptualmente de lo que dicen los autores, ellos dicen a mí me pasa esto y queda un poco relegada la cuestión conceptual” (d9)

La orientación esta materializada, en el caso de tres docentes, en las devoluciones o correcciones de actividades y para otras se expresan en las intervenciones del foro. Aquí parece que las intervenciones son diferentes: para una docente es en función de las dudas de los alumnos, es decir prevalece esta mirada de la orientación en función de la necesidad del estudiante y para otra la intervención se plantea desde el intercambio:

(d9) “en foros se entra permanentemente si hay algo se responde en eso tenemos un trabajo constante”

(d11) “Se orienta en que es un saber diferente. En el foro, vuelvo a tirar preguntas, retomo lo que dijo alguien o repregunto, si hay posturas diferentes marcar, pero tienen que ver con los grupos. También propongo sesiones de chat pero no se conectan no preguntan nada o si preguntan lo hacen por temas más de preguntas de fechas, etc....no funcionó el chat en mi experiencia”

Es interesante mencionar que dos docentes señalan la orientación ejercida desde los mismos materiales y clases de estudio.

En síntesis, sólo dos docentes manifiestan explícitamente la no conveniencia de orientar:

- no corresponde en el ámbito de la universidad;
- no resulta necesario orientar a alumnos con formación previa.

La orientación quedaría reducida a los estudiantes de grado exclusivamente, suponiendo que los estudiantes con títulos previos podrían auto-orientarse.

Esta mirada es coincidente con la afirmación de Martínez Martín et al.(2003) al señalar que, “ para muchos docentes el estudiante es una persona adulta y no precisa tutela, para otros la universidad debe ocuparse de hacer bien su tarea ya que su misión es instruir y no educar o la de asumir tareas propiamente pedagógicas” (p.5).

4.4.2 Respetto de la función tutorial: características y finalidad

Dos docentes de la Lic.GST asumen las tutorías, concebidas en términos de seguimiento y guía referido a lo académico y personal. Sólo un docente reconoció la tutoría en la persona dispuesta por el área virtual y especialmente cumpliendo tareas administrativas.

Todos acuerdan en distinguir la función del profesor y la del tutor:

- uno asumiendo que desea cumplir las dos (por convicción y fundamentado en que de lo contrario se despersonaliza el profesor), -d1-
- otro docente, concibió la tutoría como lo referente al dictado de la materia, así distingue el diseño del material y la tutoría, como una actividad aparte y la asume como el seguimiento de los alumnos. -d2-
- otro asumiendo el diseño del material y corrección de actividades y delegando la tutoría en la figura dispuesta por el área de coordinación. -d3-

Es decir se evidencian tres miradas que podrían reflejarse en sus prácticas respecto de la función tutorial. Sin embargo, cuando se les pregunta cómo la entienden coinciden en visualizarla como un acompañamiento del alumno (d1 y d2). En cambio el d3, se refirió a “estar dispuesto a escucharlo”.

Respecto de los contenidos o responsabilidades de la función tutorial hay disparidad en las miradas de los docentes entrevistados de la Lic. GST:

- Uno relacionó la tutoría como posibilitadora, además de orientar en temas de estudio, en ayudar en problemas personales del alumno -como una tutoría general-;
- otro a cuestiones específicamente académicas -tutor académico-;
- y el último, a cuestiones administrativas -tutor administrativo- .

Tres concepciones diferentes respecto de la función tutorial.

Cabe mencionar que el d2 describió la función tutorial como una tarea de seguimiento, incluido quienes terminaron de cursar ofreciendo encuentros presenciales antes del final. Él asumió que realiza la tutoría por una cuestión/necesidad económica -porque el diseño del material se paga sólo una vez-

“¿Vos fijate si yo no me hubiera puesto como tutor? Yo dejo la tutoría y quien la agarre fijate que con mi material ya tiene el camino allanado...y lo que tiene que hacer es un seguimiento y nada más...y el material lo tiene armado, es totalmente injusto...” (d2)

Respecto de la finalidad, como la función tutorial está asociada a distintas figuras y los contenidos no parecen ser los mismos, las finalidades tampoco lo son. Para una de los docentes, la de mayor antigüedad en la docencia universitaria- 40 años- queda asociada a la tradicional figura del padrino, alguien a quien recurrir:

“La finalidad es demostrarle el camino que tiene que seguir, de alentarlo, de enseñarle cómo afrontar las dificultades, **atosigarlos sino estudia** lo suficiente”. (d1)

Para otra docente, la finalidad consiste en ser una intermediaria entre docente y alumna y la finalidad también aparece referenciada a ser una ayuda para el docente: lo orienta, cuelga las clases, le transmite si hay novedades, es también un intermediario entre la coordinación del área y el docente y en el otro docente, queda referida a guiar al alumno en el estudio.

En la LEM, sólo una docente conceptualizó la función tutorial asociada a la figura del tutor en su enseñanza. Las otras dos, la reconocen como parte de su trabajo. La diferencia se observa en que, para una es definida como “las consultas, la publicación de los materiales, la corrección de los prácticos” (d6) y para la otra docente la define como la asunción de otras responsabilidades:

“abarca desde qué decisiones se toman desde el contenido, en qué secuencia y esta guía más particular que hablábamos recién. Me parece que atraviesa todos los momentos propios de cualquier clase, desde las decisiones previas antes de encontrarte con la población, a las decisiones insitu de cómo guío, cómo oriento, qué sugiero extra, en esto que estoy advirtiéndole que parece que hay dificultades, cómo capitalizo para mí estas dificultades antes de colgar el próximo material, cómo adapto o reorganizo el trabajo final en función de lo que uno ve, **eso es la función tutorial**” (d5).

En esta definición se evidencia una mirada de la función tutorial más amplia que involucra todas las decisiones docentes pero con conocimiento de las dificultades de los alumnos y la reorganización de la enseñanza en función de ellas. Además difiere con la tradicional forma de concebirla: “no es sólo responder mail o foros o estar presente en los días que se presentan dudas antes del parcial sino todo lo otro”. Concepción esta última muy generalizada en el ámbito universitario en la modalidad presencial.

Respecto de la finalidad, en el primer caso, se señaló el acompañamiento en aprender a usar esas herramientas (porque la materia es informática educativa), y en el segundo caso, la finalidad forma parte de la misma caracterización de la función tutorial, en términos de las decisiones que se toman para formar en un saber específico y formarlos como personas.

En la FCH ninguno de los docentes explícitamente mencionó que la función tutorial es un rol o una función pero la asocian a la figura del tutor generalmente con condición de ayudante, auxiliar y/o adscripto (más allá que en su equipo de cátedra cuenten o no con dicha figura). La siguiente expresión describe la forma de trabajo que se visualizó en la mayoría de los docentes entrevistados de esta facultad:

“Las funciones que cumplen (tutores) no es porque estén pautadas, sino porque es una réplica de las funciones que cumplen en el presencial, generalmente la categoría Profesor arma el Programa, selecciona la bibliografía, etc. básicamente es replicar eso”. (d7)

Para dos docentes, como se mencionó en el detalle de las responsabilidades, la coordinación del foro y la comunicación con los estudiantes esta delegada en el ayudante o auxiliar, la intervención del responsable se presenta cuando hay dudas. A diferencia de ellos, otros dos docentes coinciden en mencionar que, más allá que trabajen o hayan trabajado con tutores, la coordinación o intervención en el foro las realizan ellas o en conjunto:

“nunca pensé la actividad jerárquicamente de hecho hemos ganado lo mismo, 50 y 50, haciendo tareas no, pero sí participando en el foro de igual a igual, lo mismo en los finales, siempre han sido auxiliares con buena formación. No he hecho esa diferencia, por ello también a muchos no les interesa porque es trabajo. Yo diseño las clases porque son tareas muy fuertes para ayudantes”(d11)

Si bien señaló que no hace diferencias ni jerarquías en su equipo de trabajo, cuando se le pregunta por la función tutorial hace referencia a ayudantes y auxiliares. En rigor, la asigna a estas figuras, y si bien no diferencia en actividades, sí reconoció por su condición de titular la autoría de las clases.

Respecto de las definiciones de la **función tutorial** los d 7 y 8 acuerdan en referirse al seguimiento y acompañamiento del alumno, pero se diferencian en la finalidad:

“desde el acompañamiento más diario y más urgente, desde cuestiones que tienen que ver con interpretación de consignas, resolución de una actividad, cuestiones más prácticas como colgar un material, el chat lo ha piloteado el tutor, es la persona que está más en contacto con el alumno, articula entre docente y alumno (d7)

“Seguimiento del alumno, estar ahí atrás. Que el alumno no se sienta solo, que esté acompañado” (d8)

Aparecen claramente dos objetivos:

1. El acompañamiento referido a una comprensión de contenido o resolución de dudas. Acompañamiento sostenido desde lo cognitivo y práctico también.
2. Como quien “acompaña” “sigue” “apoya” con connotaciones de tipo emocional y hasta de protección.

Es interesante recuperar la mirada del d7 respecto del tutor como intermediario entre el docente y el alumno. Ello indica que, la comunicación “real” con el estudiante la realiza el tutor. Podría “leerse” esta concepción similar a la figura del monitor en los *sistemas monitoreales de Lancaster* donde funciona como mediador entre el conocimiento experto (materiales elaborado por el profesor) y los alumnos.

Para otra docente la función tutorial la asoció directamente con el trabajo en el foro:

“Es **esto del foro**, orientar las preguntas, si se pide actividad, o ver que se están desviando un poco” (d9)

Respecto de la finalidad, se señalan distintos sentidos:

- Articular entre el docente y el alumno.-d7-
- Suplir esta falencia de cara a cara -d8-
- Orientar en el foro. -d9-
- Que lleguen a poder rendirla...-d10-

Si bien en las definiciones mismas de la función tutorial se explicita el sentido que le otorgan, aquí se definen cuatro sentidos diferentes sobre los que vale prestar atención:

- para el d 7 y 9, resulta ser un intermediario entre los actores,
- el d8 lo relacionó a una cuestión más emocional respecto de una falencia. ¿Queda sujeta a una cuestión de compañía?
- Para el d10, la finalidad queda reducida a la posibilidad de acompañar en función de poder alcanzar el objetivo de aprobación.

4.4.3 Respeto de la finalidad educativa de la educación universitaria a distancia.

Se mencionan en los docentes de la **Lic.GST** diversos sentidos relacionados a la formación disciplinar y, por parte de un docente, a la formación integral del alumno en términos de valores: buen comportamiento, respeto a la investidura y relacionados a lo protocolar. En un caso, (la docente externa¹⁴) se refirió a la imposibilidad de formar a un adulto con título previo:

“no sé si lo estoy formando porque cuando ví eran chicos casi de mi edad. Entonces ¿hasta qué punto uno forma no? Porque eran chicos que venían de un terciario, ya trabajando y simplemente estaban enriqueciendo más su carrera con una licenciatura. Y muchos ya venían con mucha idea de lo que yo les daba, entonces les ampliaba, es más una herramienta que lo usen para enfrentar un trabajo” (d3).

Las docentes de la **LEM** coinciden en plantear prioritariamente finalidades disciplinares y procedimentales: razonar, cuestionar, usar con sentido las TIC. En cuanto a los aspectos más sociales y éticos, dos de las docentes, señalan la imposibilidad; en un caso por ser alumnos adultos y en el otro caso, por las características de la modalidad:

“no se puede formar en otra cosa en la distancia, sin verles la cara, en el presencial capaz que sí pero no sé” (d4)

Una docente manifestó no distinguir la finalidad de la educación para cada modalidad, siendo la finalidad de la educación universitaria formar en la disciplina, en lo profesional y personal. Hizo referencia a un compromiso ético (relacionado a no copiarse, al trabajo en grupo) por encima de los disciplinar. En este sentido, es fundamental recuperar sus palabras:

“creo que mi responsabilidad va más allá de la disciplina” (d5)

¹⁴ En términos de docente contratada para la docencia en una materia, pero no forma parte de la planta docente de la institución.

Esta mirada marca diferencias profundas con el resto de los docentes: **la complejidad de la función tutorial coherentes con la necesidad de orientar en todos los aspectos y la finalidad de la educación más allá de la modalidad.**

Para los docentes de la FCH la finalidad de la educación está pensada fundamentalmente desde la formación disciplinar y profesional. Además se señaló la formación humana del profesional o la formación en valores éticos. Cuando se refieren a estos valores coinciden en explicitar cuestiones de redacción, del respecto en el trabajo en grupo, que envían en tiempo y forma:

“la universidad debe formar desde muchos ámbitos, desde cuestiones de la ética desde comportarse en la sociedad, cuando digo que ponga estas notas que relea lo que envía, uno tienen que educar en todos lados. Yo saludo y a quien no saluda le digo es una cuestión de educación. Después el tema del orden, de la formalidad de las cosas, las consignas de cómo debe ser el trabajo, estas cosas que también forman parte de la formación, la ortografía yo corrijo en rojo” (d7)

“Lo trabajo en actividades en grupo, en el respeto en ese trabajo, en el beneficio de no copiarse, porque son profesionales” (d8)

“El modo mismo de responder, de devolver, independientemente de la modalidad, contiene una relación de enseñanza y aprendizaje. Uno está mostrando un modo. Con el respeto, con las formas, con la profesionalidad que lo hacen, con las cosas que pedís, con las características de las evaluaciones, tienen valores en sí mismos más allá de contenidos disciplinares”. (d9)

Sólo un docente de esta facultad señaló que la finalidad es la misma para ambas modalidades. Por el contrario, en el caso de los d10 y 11, distinguen finalidades pero lo hacen en función de la titulación previa de los estudiantes. En este caso, esta condición posibilita la formación del pensamiento crítico y reflexivo, que podrían estar impedidas en el caso de los estudiantes ingresantes.

“que sea un sujeto reflexivo, que por ahí en el grado te cuesta hasta que se encaminan pero acá ya está formado, entonces procurar que esa formación le sirva para que indague más, que sea más reflexivo-. (d10)

“un pensamiento más crítico que no todo el mundo lo tiene. Se genera como un espacio de libertad, se sienten muchos apresados los docentes entonces este es un espacio que reivindican lo que estudiaron. Reconstrucción en la confianza en el conocimiento. (d11)

4.4.4 Respeto de la finalidad de las TIC en la función docente a distancia

Cuando se indagó en los profesores por la finalidad en el uso de las tecnologías en sus prácticas de enseñanza, no explicitan finalidades sino que relacionaron esta pregunta fundamentalmente a los siguientes aspectos:

➤ la integración de las tecnologías a sus cátedras presenciales o el uso de las TIC en los encuentros presenciales optativos u obligatorios que disponen en la carrera dictada a distancia. Es difícil su referencia a los espacios virtuales.

➤ *Uso limitado* de las TIC por desconocimiento, por falta de tiempo, o por escasa remuneración:

“Las TIC me limitan más de lo que me ayudan, excepto que las tecnologías permitan otro ida y vuelta” (d2)

“...no te pagan más por hacerlo más bonito (la clase) entonces no hay una diferencia, entonces te conviene hacerlo más sencillito” (d7)

Se piensa en las posibilidades del uso de otros lenguajes o recursos en relación a lo estético de una clase. Sólo una docente se preguntó por la inclusión de TIC poniendo el acento en lo que posibilitaría para el alumno:

“En las clases uso algunas imágenes, pero se podrían hacer muchísimas más cosas si supiera. Y seguramente tampoco tengo la confianza de cuánto podría influir eso

en el alumno. Estamos muy marcados desde lo disciplinar, damos contenidos. En parte no es que no lo haga por capricho también está el tema del tiempo, también implicaría una serie de aprendizajes que no tengo”. (d11)

➤ Desconocimiento por parte de los alumnos del uso de las TIC

“Los alumnos desconocen las tecnologías, nosotros trabajamos con programas pero ellos después al final te dicen que no saben utilizarlos” (d4)

Un docente de la FCH expresó la elaboración de materiales hipermediales pero también su impedimento en su aplicación por la falta de condiciones tecnológicas por parte de los alumnos:

“(…) hice materiales hipermediales pero no los he podido aplicar porque tienen muchos archivos y son pesados, entonces no sé si tienen la tecnología para poder trabajar con ellos”. (d8)

➤ las posibilidades de comunicación entre ellos y el alumno: fundamentalmente se refieren al uso del foro. Predomina en todos los casos, un uso informacional, es decir utilizado como medio de transmisión de las clases y posibilitador de intercambios.

4.4.5 Respecto de las dificultades en la docencia en entornos virtuales

Es clara la necesidad de manifestar por parte de los docentes de la Lic. GST algunas dificultades, no obstante las perciben en distintos planos. Para el d2, las dificultades las visualizó en la organización y hasta en sí mismo: la escasa remuneración, en la necesidad de tener más conocimientos sobre la modalidad y el tiempo que le demanda la enseñanza en estos espacios. En cambio para el d3, la dificultad la visualizó en los alumnos, no en su práctica. Tiene seguridad en su material y en la forma de enseñar, de hecho planteó la posibilidad en estos espacios “de zafar por parte de los alumnos” y en el caso del d2 de “hacer la plancha los docentes”. Es decir, coinciden en visualizar este espacio como posibilitador de incurrir en la irresponsabilidad o falta de compromiso pero la atención la señalan en distintos actores.

El único docente de la LEM que señaló disconformidad con el área de coordinación fue el docente que convocamos por no responder el cuestionario. Evidentemente tenía algo más para decir.

Otro tema que se reiteró en la mayoría de los docentes de la Lic. GST y en la LEM es el desconocimiento por el trabajo que hacen otros docentes de la misma carrera. Lo que evidencia la falta de encuentros o reuniones docentes generales.

Luego aparecen las siguientes situaciones que comparten algunos de los docentes:

a) La necesidad de tener más encuentros presenciales durante la cursada para que puedan plantearse y resolverse las dudas (d 2 y d4).

“Haríamos más encuentros presenciales previos al examen final, porque nosotros los conocemos recién en el final, entonces estos encuentros permitirían conocer y plantear dudas antes. Los alumnos tienen muchos baches y escasez en la formación previa de los profesorado, es un problema”. (d4)

Esta expresión no hace más que reforzar las limitaciones que ellos mismos plantean del intercambio a través del aula virtual.

b) El bajo nivel de formación de los alumnos y su diversidad por la procedencia de distintos institutos terciarios. Resulta llamativo que, a pesar de conocer esta diversidad, no todos los docentes, crean necesario orientar a los estudiantes en sus aprendizajes (d3 y d4).

c) Necesidad de establecer pautas comunes de actuación y discutir el sentido de la modalidad:

“necesitaríamos darnos espacios para discutir qué filosofía está por detrás de esta modalidad. Y tal vez pensar entre varios, algunas pautas más comunes” (d5).

d) Otra cuestión que apareció unida al tiempo es **la sobrecarga de tareas del docente**, fundamentalmente planteada por los docentes de la FCH, que hace que no puedan dedicarle mayor tiempo. Ello puede quizás explicar en el caso de estos docentes el tener que delegar en otros (ayudante, auxiliares) el contacto con los estudiantes.

“es mucho trabajo, más las materias del grado, más que dirijo este centro de investigación, más proyectos de extensión...” d7

“Con la sobrecarga que tiene el docente hoy de investigación, docencia, extensión y producción-publicaciones, el tiempo material no es posible” d9

4.4.6 Respeto de la organización institucional de la EAD

En las entrevistas con los docentes aparecen temas referidos a la organización de la carrera a distancia que es necesario mencionar. Vale aclarar que estos temas no fueron parte del guión de entrevistas, es decir, que no se interrogaron explícitamente sino que forman parte del relato general.

Comparten dos de los docentes de la Lic.GST **el escaso o nulo contacto con la estructura del área que los coordina**- UNICEN virtual- señalando que se los convocó para el trabajo y luego la conexión era con el tutor que le asignaron. Estos últimos eran alumnos pasantes de otras carreras y no tenían conocimientos de la modalidad ni del área virtual, puesto que son rotativos cada 5/6 meses. Además se evidenció en sus palabras la ausencia de pautas de trabajo y de orientaciones por parte del área. Al preguntar si recibían asesoramiento, respondió: “no, fue muy libre”; además señalan que:

“todo se hace en base a la experiencia y a lo que uno puede imaginar...Uno lo que ha hecho es pensar como doy una clase presencial y bajarla y escribirla y ponerme del otro lado... pero que se yo...” (d2)

Lo mismo se señaló en la LEM cuando una docente expresó:

“Me dijeron hace un programa y ocúpate, no teníamos equipo” (d5)

Desde la palabra del docente, pareciera que el diseño, el armado de la materia y el dictado se dan sin asesoramiento ni capacitación.

Específicamente de la modalidad, señalan limitaciones respecto de las posibilidades de comunicación y de formación:

“la EAD difiere mucho de lo presencial, permite otro contacto, intercambio, recuperar experiencias. Y la EAD, requiere gran esfuerzo en contestar, orientar, si uno lo hace a conciencia” (d2)

“una docente hace referencia a la imposibilidad en la EAD de formar en aspectos sociales” (d4)

4.4.7 Trabajo a partir de la experiencia.... ¿sin formación?

La necesidad de estar capacitados en la modalidad es una cuestión que comparten varios docentes. Asimismo comparten la falta de pautas por parte del área que los convocó:

“La capacitación que hemos recibido fue prácticamente nada, nosotros tuvimos una charla en su momento, se habló, se intercambiaron ideas, nos dieron un material para leer y nada más...y obviamente las estrategias son distintas. Entonces uno se ha ido haciendo en la experiencia, sin criticar a nadie.

...Y no te voy a decir que no tuvimos algunas reuniones pero no para trabajar puntualmente el material. Uno lo que ha hecho es pensar cómo doy una clase presencial y digamos bajarla y escribirla...y ponerme del otro lado... pero que se yo...”

(Respecto del uso de las TIC) “...digamos que uno no las maneja, es una experiencia nueva y todo ha salido de lo que uno se puede imaginar y de lo que uno puede improvisar, por lo menos por mi parte” (d2)

“...Y muchos hacen más esfuerzo que otros más que nada desde el sentido común porque ni siquiera no ha habido o más bien lo que ha habido no ha sido suficiente para acompañar la acomodación de la gente a esta modalidad. Creo que debería haber sido al revés primero aprendizaje para después largar una modalidad con pautas bien establecidas, un acompañamiento regional, de sedes (d7)

“Nosotros hemos ido haciendo por experiencia, pero no estamos formados sistemáticamente como actuar con esto. Ni siquiera cómo encarar los materiales, sabemos que hay docentes que escanean los apuntes, y no creo que sea mala voluntad de la gente sino porque es lo que pueden hacer. Entonces todo lo que tiene de bueno esta desperdiciado-. (...) la posibilidad de trabajar en simultaneo varios lenguajes es mucho mejor, está muy lejos el poder aprovecharse... por falta de formación de nosotros y de los alumnos.” (d5)

(Los subrayados son nuestros)

Los docentes comparten la necesidad de contar con más apoyo. Algunos solicitando apoyo técnico (d9 y d11) para incluir el uso de las TIC a las clases, y otros, para diseñar los materiales educativos (d7, d5). Además algunos de los docentes coinciden en señalar que utilizan los mismos materiales que en el presencial, algunos sólo con pequeñas modificaciones (d6, d9).

En el caso de los docentes de la FCH que reconocen haber participado de talleres, señalan que estos encuentros sean más prácticos o más cercanos a sus posibilidades. En otro caso, si bien reconoció que existe apoyo técnico, requiere:

“que hubiera algo que existiera acabadamente que lo puedan hacer, un apoyo técnico concreto que funcione” (d9)

4.4.8 Reivindicación salarial de la función docente en EAD.

El esfuerzo invertido no es correlativo con la remuneración, tema recurrente en los relatos de los entrevistados, fundamentalmente en los docentes de la FCH y en uno de los docentes de la Lic.GST. A continuación se cita algunas de las frases que dan cuenta de ello:

“el tema de la distancia lleva mucho tiempo, la verdad es que se ha hablado que está mal pago, es mucho el esfuerzo y uno da lo que puede desde donde puede y mucha gente no tiene formación ni en educación”(d7)

“La EAD es unipersonal, lleva mucho tiempo y prácticamente no está remunerada, es una limosna” (d8)

“Monetariamente muy deteriorada” (d11)

En la LEM no se mencionó el tema de la remuneración, pero sí coinciden en la falta de tiempo o en el tiempo que insume realizar las devoluciones. En los relatos aparecen miradas respecto de la elección por enseñar en estos espacios virtuales. Como parte de una elección por conveniencia en términos de permanencia laboral y otros manifestaron su interés y gratificación por enseñar en estos entornos:

“No funciona (la EAD) a largo plazo, lo hacemos para cuidar nuestra fuente laboral, pero es una explotación laboral. Si no asumís la docencia a distancia es un riesgo, porque después te pueden ganar los que asuman” (d8)

“A mi es una experiencia que me interesa, me gratifica”. (d11)

“me encanta la experiencia” (d9)

“Por vocación y por cuestión económica” (d2)

Así, se visualizó en tres casos disconformidad con la docencia en estos espacios y concretamente con la forma de organización; sea por lo remunerativo, por el esfuerzo que necesitan invertir o por hacerlo como estrategia laboral.

4.4.9 La calidad de las propuestas a distancia.

La preocupación, en algunos docentes (d7 y 8) de la FCH, es que la misma institución otorga iguales títulos, pero con distinta calidad y exigencia.

4.5 Consideraciones sobre el proceso de toma de entrevistas: algunos datos que complementan el análisis.

A continuación se describen las dificultades y disposiciones para la realización de las entrevistas.

- **En el caso de los docentes seleccionados en primera instancia de la Lic.GST**, no se presentaron dificultades. La complejidad se presentó cuando se convocó a los docentes que no respondieron la encuesta. No obstante, una vez aceptada la invitación, la disposición de respuestas fue total y con deseos de hablar sobre su experiencia. Se observó cierto desconocimiento de la organización del área que los coordina, manifestando escaso o nulo contacto con los responsables. El contacto quedaba reducido a los tutores alumnos asignados.
- En el caso de los docentes de la **LEM aceptaron realizar las entrevistas en la primera convocatoria**, proponiendo su lugar de trabajo para estar “*más tranquilas*” lo que evidencia deseos de charlar cómodamente. Otro solicitó la asistencia en horario de clases a la facultad por lo que debió ausentarse de la misma para realizar la entrevista en el pasillo. Esta situación resultó incómoda siendo sus respuestas breves, no obstante cuando se despidió manifestó su disposición a seguir participando. Permitieron ser grabadas, lo que puede leerse como tranquilidad en sus respuestas y opiniones. Sin embargo, se observó escasa referencia en sus palabras a la coordinación de la carrera, y total desconocimiento del trabajo realizado en otras materias. Desconocimiento que fue manifestado desde el deseo de revertirlo.

→ **En el caso de la FCH**, se encontraron dificultades en la participación de los docentes que previamente habían respondido la encuesta. No así al convocar al docente que no había respondido la encuesta. Sólo una docente no permitió que se la grabase, el resto aceptó. Respecto del lugar propusieron su lugar de trabajo o domicilio particular. De los cinco docentes tres se mostraron, durante la entrevista, con mucho interés en dialogar y dar su mirada. Los otros dos, se mostraron más temerosos a las preguntas y desconfiados, lo que resulta contradictorio frente a su disponibilidad inmediata para concertar el encuentro. En este último caso, además se indagaban las intenciones de las preguntas antes de responder. La sensación era que, querían hablar pero no ser reconocidos:

“...pero esto no lo pongas....”

“...ah no pero no lo puedo decir porque estas grabando”

Vale decir, tienen opinión al respecto, pero no desean hacerla pública. ¿Hay temor de hacer explícito ciertas disconformidades con la modalidad? ¿Por qué no desean hacer públicas algunas de sus opiniones? En otros casos, se percibió la necesidad de responder lo “políticamente correcto”.

En síntesis, se observaron deseos, predisposición, interés y compromiso de la mayoría de los docentes para dialogar sobre sus prácticas en la modalidad a distancia. No obstante en algunos docentes se manifestaron actitudes opuestas: por un lado temores de decir y hacer públicas determinada disconformidad y por el otro, docentes con ganas de expresar su disconformidad.

4.6 Algunas interpretaciones de un diálogo posible.

En esta etapa, que se denomina de integración, se hará dialogar la información obtenida. En otras palabras se intenta que la información cuantitativa se complemente con la información cualitativa y viceversa. Algunas preguntas a este respecto, señaladas por Marradi, et al. (2007, p. 87) podrían ser: ¿Lo encontrado a nivel cuantitativo tiene correlatos en lo cualitativo? ¿Existen otros aspectos que no han sido hallados en lo cuantitativo que sí fueron encontrados en lo cualitativo? ¿Desde lo cualitativo surgen nuevas preguntas que no se consideraron o que no tuvieron cabida desde la investigación cuantitativa y viceversa?

4.6.1 Responsabilidades docentes ¿división de tareas?

Las responsabilidades de los docentes no alcanzan para explicar cómo entienden la función tutorial pero sí permitieron describir la/s función/es de los docentes en su enseñanza y ello aproxima a una mirada sobre la función tutorial.

Los datos de la encuesta señalaron que, los docentes responsables de las asignaturas se encargan de las actividades propias del profesor realizadas en la enseñanza presencial. No en todos los casos, pero sí la gran parte de ellos y específicamente en la FCH las funciones de corrección de actividades, evaluación y el contacto con los alumnos está delegada o compartida con otros docentes. Son pocos los que asumen que no participan sino que “asesoran” en la tarea de comunicación y otros que mencionan que lo hace otra persona. Compartir la responsabilidad supone realizarlo conjuntamente con otro docente, no obstante “el compartir” en el caso de la comunicación con los estudiantes aparece profundizado en las entrevistas como la realización de intervenciones en espacios de intercambio (fundamentalmente el foro) *sólo cuando se presenta alguna dificultad* o bien un ingreso esporádico para observar cómo están trabajando tanto los estudiantes como el docente tutor. Entonces el escaso ingreso y participación en este espacio, podría explicar el hecho de que no todos los docentes responsables utilicen frecuentemente las TIC con fines de comunicación, intercambio, diálogo y sólo sea el 73% que lo haga. Además la mayoría de los docentes asumen que es el tutor quien se encarga de la comunicación (especialmente en la FCH) y que sólo intervienen si hay dudas.

En rigor, en la encuesta resultó “más apropiado” señalar (entre las opciones brindadas) que “comparten la tarea” pero en el diálogo personal éste compartir no se presenta en igualdad de responsabilidades y hasta algunos decidieron señalar que no se encargan de establecer la comunicación con los estudiantes.

Se observó diversidad de modos de trabajo en las distintas Unidades Académicas, en la Lic.GST los docentes trabajan individualmente; en la LEM trabajan en equipo compartiendo funciones y en la FCH se observa, en su mayoría, equipos de cátedra coordinados por docentes categoría profesor y por tutores replicando las funciones establecidas para la modalidad presencial. Lo que podría **evidenciar características compartidas al interior de cada Unidad Académica (U.A) respecto de la forma de trabajo.**

Si se visualiza según las capacitaciones realizadas, **se podría suponer que quienes están formados en la modalidad conocen la necesidad de trabajar en equipo coordinadamente lo que no implica la división de tareas sino por el contrario la asunción de responsabilidades compartidas.**

Respecto de los motivos de su desempeño, la mayoría de los docentes no reparó en la especificidad de la modalidad. Resulta llamativo que, a pesar de estar la mayor parte de ellos capacitados en la modalidad, sean pocos los que indicaron que las características de la modalidad requieren determinadas formas de trabajo específicas.

4.6.2 La sobrecarga laboral de los docentes responsables: un aspecto a considerar

Pensar en los docentes que se desempeñan en propuestas de EAD en la universidad, implica pensar que en su mayor parte son docentes investigadores, que desarrollan la docencia en la presencialidad, algunos asumiendo cargos o funciones de gestión y desarrollando actividades de extensión. Sólo un docente es externo a la Universidad.

La sobrecarga e intensificación de tareas se evidencia al reclamarle competencias científicas y técnicas referidas a la investigación y a la tarea docente; diseñar, planificar, evaluar, sumadas a tareas burocráticas - administrativas entre otras. Entonces, el abordaje de la función docente universitaria en entornos virtuales debe analizarse y explicarse entendiendo que éste docente forma parte de una comunidad académica, con lo que ello implica. No se intenta justificar, pero si considerar una problemática que no es ajena a ellos y que hace que algunos de los docentes “denuncien” la sobrecarga laboral y que no puedan dedicarle el tiempo necesario o requerido al trabajo en estos espacios.

En este sentido, la falta de tiempo generada por la exigencia de tareas que deben cumplir como docentes universitarios, es una problemática que la mayoría de los docentes entrevistados señalaron. Esta falta de tiempo hace que muchos de ellos vean limitadas sus participaciones en los espacios de intercambio y sus responsabilidades se concentren en el diseño de materiales y en la intervención cuando el tutor lo requiera o crea necesario.

Si se lee esta problemática planteada en las entrevistas a partir de los datos que brinda la encuesta, la mayoría (83%) de los docentes tienen título de posgrado, lo que indica una alta dedicación a la formación y a la investigación. Lo cierto es que cuanto más tiempo dedica a actividades de investigación menos tiempo queda para las tareas docentes. La investigación junto

con otras actividades fuera de la docencia, son las que mayor tiempo les insume o le dedican estos docentes.

Ahora bien, es relativamente baja la dedicación semanal a la docencia a distancia en ambos cuatrimestres. Lo que podría leerse como resultado de la sobrecarga laboral de muchos de ellos, o **quizás la preocupación por el tiempo que insume no es, en todos los casos, correlativo con la dedicación realizada.**

En estas condiciones muchos de los profesores y profesionales, señalaron en las entrevistas que se integran a propuestas educativas a distancia por: estrategia laboral para no perder el cargo; necesidad económica, elección y curiosidad. Las primeras razones no constituyen un dato menor, en tanto puede condicionar el interés y los tiempos dedicados y disponibles a la docencia y concretamente a la docencia en entornos virtuales (EV), la cual requiere un tiempo significativo de trabajo.

También este reclamo aparece en las encuestas, señalando que el tiempo invertido no es correlativo con la remuneración recibida.

4.6.3 La dificultad del docente para situar el discurso en los entornos virtuales y la réplica en lo virtual de equipos de cátedra del presencial.

En la mayoría de los docentes se observó dificultad por situarse o pensar en sus prácticas desde la virtualidad. Quizás pueda explicarse porque todos tienen larga trayectoria en la docencia universitaria presencial y pocos años de trabajo en la modalidad. Resulta llamativo que, en sus relatos, no todos reparen en esta diferencia a pesar de que los datos de la encuesta señalen que para más de la mitad de los docentes la docencia presencial y la docencia a distancia sea diferente.

Esta **falta de especificidad de la modalidad no sólo se observó en el discurso sino también se refleja en la organización de los equipos de cátedra.** Fundamentalmente en la FCH se observó la réplica del trabajo de equipos docentes de la modalidad presencial en la distancia. Se sabe que al ser facultades bimodales (centros que disponen de los dos modelos, presencial y a distancia en la misma institución, o bien que dicten las mismas ofertas en las dos modalidades) tienen ventajas, como posibilitar el aprovechamiento de los recursos académicos que la universidad posee¹⁵. Este aprovechamiento de los recursos académicos incluye también a los

¹⁵ Sitúa a la modalidad en el seno de la institución con tradición y prestigio académico. (Mena, 2004)

equipos docentes. Se recuerda que todos los docentes entrevistados, a excepción de uno de ellos, se desempeñan en las mismas cátedras en ambas modalidades y la manera de conformar los equipos parece ser acorde a lo establecido en la educación universitaria presencial. No obstante, según los datos de la encuesta, es sólo el 16% que manifiestan desempeñarse como lo hacen por analogía con la presencial, lo que señala **una tensión entre lo que hacen y lo que manifiestan**.

Ello tiene sus correlatos respecto de la función tutorial, ya que al replicar las mismas funciones, más allá que los espacios se modifican, son los auxiliares quienes se encargan de la parte “práctica de las clases”. Esto es, favorecer espacios de diálogo para la comprensión de los contenidos, para su revisión, su cuestionamiento, resolver dudas, etc.

La distinción respecto de la docencia presencial y la docencia a distancia parece ser fundamentalmente conceptual, ya que en los relatos se encontró sólo dos expresiones que evidencian una forma de trabajo que habla de la especificidad de la función docente en espacios virtuales.

En primer lugar, el relato de la d11 sobre sus modos de intervención en el foro: recuperando las ideas expresadas, marcando puntos de encuentro, posturas diferentes, recuperando ideas previas de los estudiantes. Lo que señala un modo de participación con una clara intencionalidad de diálogo e intercambio. A diferencia de ella, se reconoce en otros docentes la falta de estrategias para intervenir: poca participación de estudiantes, presentación de respuestas sin generación de debates. (d2, d6) Limitación en las estrategias para incentivar diálogos que tal vez no sólo se les presenta en espacios virtuales sino también en clases presenciales.

En segundo lugar, el relato de una docente también habla de la especificidad de la modalidad al referirse a la necesidad del trabajo en equipo: *“el otro (docente) tiene que estar al tanto de lo que más pueda porque si yo no estoy que no se note en pos de los estudiantes”*. (d5) El trabajo docente en equipo permite que cada parte tenga la información necesaria para reproducir y proyectar la imagen completa en cualquier momento.

4.6.4 Trabajar sin formación específica en la modalidad

La manera de “pensar y hacer” la enseñanza parece estar basada en la experiencia y en un saber espontáneo (por su larga trayectoria en la educación universitaria presencial y su corta experiencia en la modalidad).

Resulta significativo que al explicitar la falta de formación y de estrategias en estos espacios parecen estar, los docentes, visualizando cierta **especificidad de la función docente en la EAD virtual**. A pesar de ello, recordemos que los resultados de la encuesta señalan que más de la mitad de los docentes (71%) no repararon en la especificidad o conocimiento de la modalidad cuando indican los motivos de su desempeño en los EV. Es decir, su desempeño no responde al reconocimiento de las características específicas de la EAD. Quizás por el mismo desconocimiento que indicaron.

También los resultados de la encuesta señalan que sólo el 18,5%, -cinco docentes- se desempeñan a distancia sin estar capacitados formalmente y el 81% de los docentes han realizado alguna capacitación en temas de EAD. De ello se pueden arriesgar dos hipótesis. Por un lado, que las capacitaciones realizadas han sido poco relevantes o improductivas, en términos de aprendizajes, que hacen que los docentes sientan que trabajan desde el saber práctico o sentido común. Y por otro lado, que esté sentido común o experiencia desde el que dicen desempeñarse en realidad está impregnado de concepciones, saberes aprendidos en un tiempo determinado y alimentados en muchos casos por la práctica. Se recuerda que, más de la mitad se ha capacitado en temas de educación en general y más de la mitad de los docentes (64,3%) son profesores, es decir tienen formación pedagógica. Pero seguramente estos conocimientos no sean suficientes, de hecho el 88,5% percibe la necesidad de continuar capacitándose en temas de EAD.

Como se planteó en el muestreo teórico (ver capítulo 3) los docentes fueron seleccionados por varios criterios y uno de ellos fue por las capacitaciones en temas de EAD. Se presenta entonces cómo se comportan estos datos en las entrevistas: en todos los casos, los docentes que señalan mayormente su preocupación por desempeñarse sólo desde la experiencia son aquellos docentes que no han realizado capacitaciones formales en temas de EAD. Vale mencionar que esta preocupación no repara en una U.A específica sino que se presenta en las tres por igual. Al ser pocos los casos, se pudo observar en la encuesta que estos mismos docentes (que no están capacitados en la modalidad) tampoco tienen, a excepción de uno de ellos, experiencia como

alumno en la modalidad. Entonces no tienen formación específica ni experiencia cómo alumno. Se puede inferir desde allí que, para estos docentes sus opiniones y prácticas de enseñanza están marcadas por su trayectoria en el presencial y, en muchos casos, seguramente por los que les ha generado buenos resultados en términos educativos.

Respecto del diseño del material educativo, todos los docentes acordaron en que es una tarea de ellos. No obstante, algunas de las miradas que se presentaron en los relatos de entrevistas, son que: utilizan los mismos materiales que en el presencial; o agregan algunas modificaciones o para escribirlos piensan en cómo dan una clase presencial y la reproducen por escrito. **Lo que subyace es una idea de que enseñar en estos espacios implica sustituir una clase presencial por una reproducción de sus contenidos en forma escrita.** En este sentido, uno de los docentes (d2) señala hacerlo desde la convicción de que es la única manera que sabe hacerlo porque carece de apoyo institucional, de pautas y de formación.

En síntesis, se observó en la mayoría de los docentes un conocimiento, desde la experiencia, de la especificidad de la función de enseñanza en estos EV, pero al mismo tiempo un desconocimiento sobre las formas o estrategias de intervención. Lo que puede estar relacionado con el deseo por recibir más formación (de la ya realizada). Además algunos docentes de distintas UA manifestaron poco contacto con el área de coordinación de la carrera y hasta la ausencia de pautas de trabajo, lo seguramente tiene sus consecuencias en la enseñanza.

Los datos de la encuesta nos permiten afirmar estas expresiones. Casi la totalidad (el 88,5%) señaló la necesidad de capacitarse en temas de EAD. Muchos ya lo han hecho pero requieren capacitaciones en otros temas de la EAD o profundizar en los mismos como por ejemplo en “Elaboración de materiales de estudio para la mejor comprensión”.

Este reclamo de formación, está delegado en la coordinación de la carrera y/o de la modalidad. En rigor, los docentes lo plantearon desde “**la responsabilidad institucional**” que deberían asumir los coordinadores del área de brindarles estas capacitaciones. **No aparece la necesidad de capacitarse en temas de la EAD como una responsabilidad personal, individual que resuelva o pueda resolver el docente.**

4.6.5 Respeto de la función tutorial

Fundamentalmente aparecen dos grandes significados, aunque con sus matices respecto de lo que es la función tutorial: la función tutorial asociada a la **figura o rol del tutor** y la función tutorial **como parte de las funciones docentes**.

-Función tutorial asociada al rol del tutor: De los once docentes entrevistados, siete de ellos asociaron la función tutorial con la figura y rol del tutor. Se encontraron otras especificidades:

- aquellos que delegan el rol de tutor a docentes con menor categoría respecto del docente responsable (d 7,8,9)
- aquellos que distinguen el rol del tutor pero lo asumen los responsables de las asignaturas por distintas razones. (d1,2,11)
- quien delega el rol del tutor a la figura dispuesta por el área de coordinación de la carrera. En este caso lo asoció directamente a tareas administrativas, quien no es sólo tutor de los estudiantes sino también de ella como docente. (d3)

Especialmente los docentes de la FCH en su mayoría resuelven integrar auxiliares (ayudantes, graduados) a los equipos de trabajo. Podría explicarse por la matrícula- la cual es considerable en la mayoría de los casos- y por la dedicación, expresada en las entrevistas, en más de una materia de la mayor parte de los docentes responsables.

De cinco docentes de esta facultad, cuatro tienen o han tenido la figura del tutor - ayudante. Allí el ser tutor en EAD se asocia al acompañamiento, seguimiento del estudiante en el proceso de estudio, en un guía para que el alumno no se sienta solo. De esta manera se encarga fundamentalmente de la coordinación de los foros de intercambio, de la resolución de dudas y dificultades. Es decir, son los que mantienen un contacto real y permanente con los estudiantes. La siguiente expresión representa esta mirada:

“Somos dos, yo soy la responsable y tengo una auxiliar. Pero ella se hace más cargo de las tutorías porque está más formada y yo sigo aportando cosas, si hay dudas participo, miro los foros, si hay alguna cosa ella me dice, pero bueno ella se está haciendo más responsable de esa parte” (d9).

De allí que vale preguntarse ¿Los profesores delegan las tutorías porque sienten que no están formados para hacerlo? ¿Formados en cómo realizar el seguimiento y coordinar espacios de discusión virtuales o en el uso específico de la tecnología? Una docente señaló que ha recibido críticas por la participación únicamente del tutor en el espacio del foro quienes no tienen la misma preparación disciplinar que los docentes responsables. Entonces para realizar las tutorías ¿se prioriza la formación disciplinar o la formación en la modalidad? Como aproximación a una respuesta de esta pregunta, los datos de la encuesta señalaron que para realizar la función docente los profesores priorizan los conocimientos de la materia por sobre los de la modalidad. (El 92% otorgan mucha importancia a la formación disciplinar y sólo el 57% otorga la misma importancia a la formación en la modalidad). Esto lleva a preguntarse: los tutores (que en estos casos son ayudantes-auxiliares) ¿tienen formación para coordinar foros? ¿Se subestima la participación e intercambio de los alumnos al ser delegado al ayudante o docentes de menor categoría? ¿El trabajo del tutor esta desvalorizado? ¿Por qué el responsable no coordina los foros? ¿Por cuestiones de tiempo? ¿El énfasis esta puesto en el diseño del material al igual que la concepción más tradicional de la modalidad?

Los docentes que distinguen el rol del tutor y que dicen asumirlo, lo fundamentan por distintos motivos que es interesante recuperar:

- La d1 se encuentra en el límite de estos dos significados de la función tutorial, en tanto distingue las tutorías y la tarea del docente pero entiende que van unidas, para evitar en términos del docente “su despersonalización” en el sentido de quitarle “*lo humano*” que hace al docente. Parece que asumir las tutorías le permite a este docente relacionarse con los alumnos desde un lugar más próximo, informal, de consejo, acompañamiento que perdería si sólo fuera “el docente”.
- el d2 lo asume por una cuestión económica, porque el pago del diseño del material se abona sólo una vez, entonces decide asumir además las tutorías, entendidas como el dictado de la materia (y de este modo recibir una renta por ello).

→ la d11 asume las tutorías porque los ayudantes que ha tenido se han ido por otros compromisos laborales o porque, supone la docente, les resultaba demasiado trabajo y tiempo.

Por uno u otro motivo estos docentes decidieron asumir el trabajo de las tutorías, sin embargo la diferencia reside en que para la primera lo asumió por convicción y el resto por “conveniencia”. Aquí también, se conceptualiza como el acompañamiento en aspectos académico y personales (d1) y el ser un guía en el estudio (d2). Se recuerda que la concepción de tutor como guía, sostén está fundamentado en una concepción tradicional de la EAD donde el centro de atención estaba puesto en el estudio independiente. En este sentido, el tutor era un apoyo para el trabajo individual. En cambio, el otro docente (d11) asocia la tutoría con la participación en el espacio del foro lo que podría suponer quizás un apoyo al trabajo colaborativo y hasta de intercambio grupal.

Es interesante recordar que la d1 con larga antigüedad en la docencia universitaria, recupera la figura del padrino, asimilándolo a la figura del tutor, y es claro que su relato y su descripción sobre la función tutorial se remite a su experiencia con esta figura, asignándole tareas de protección e imponiendo límites respecto del estudio cuando se crea necesario.

Por último es preciso detenerse en las miradas de dos docentes que señalan no tener tutor o no realizar tutorías. Para ellos es una decisión no hacerlas, directamente se remitió a la publicación del material y a la resolución de actividades (d4) y en el caso de otro docente (d10) decidió no tenerlo porque lleva tiempo capacitar a alguien para trabajar en estos espacios entonces prefiere asumirlo él mismo. Lo que reitera esta mirada que se venía señalando respecto de la necesaria formación para enseñar en estos espacios y su especificidad.

En síntesis, aparecen distintas formas de asumirla o delegarla, no obstante todos los docentes asocian las tutorías o el tutor con el contacto con el alumno y con el trabajo que se realiza en los foros de intercambio, a través de la resolución de dudas, independientemente si es delegado en la figura del tutor o es asumida por los docentes responsables. En rigor, las tutorías las vinculan al dictado de la asignatura, y no comprende ni la planificación, ni la selección de contenidos. Es importante además mencionar que, no aparece en ninguno de los docentes la función del tutor relacionada en términos de “comunicación”, por el contrario se menciona el

intercambio, el contacto. Lo cual resulta al menos llamativo ya que desde la perspectiva de este estudio todo proceso de enseñanza y aprendizaje es comunicativo.

-La función tutorial como parte de las funciones docentes: Si bien puede suponerse que esta mirada es similar a la que se desarrolló en la segunda parte del apartado anterior, la diferencia reside en que, desde esta concepción, no se asocia la función tutorial a una figura o rol en particular, sino que se visualiza como integrada en la función propia del docente. La d6 la conceptualizó como el acompañamiento en el cursado de la materia, el trabajo en los espacios de intercambio, pero no lo definió como un trabajo aparte o que pudiera estar delegado en otros docentes.

La d5 profundizó en una mirada más compleja e integral de la función tutorial, referida a las decisiones que toma el docente, que involucran toda la tarea docente: desde el diseño de la propuesta, la guía, las sugerencias, el trabajo a partir de las dificultades pero desde un lugar responsable de estas decisiones, que entiende que no son menores. Lo interesante es que esta mirada no invalida la posibilidad de compartir responsabilidades y el trabajo en equipo. Marcando la necesidad de trabajar en equipo donde las decisiones sean compartidas y/o comunicadas, dialogadas y acordadas. En rigor, el diseño del entorno tutorial no elimina la figura del tutor, sino que realiza su papel despojándolo del simple contestador automático de preguntas, en la línea de lo que solicitan los estudiantes.

4.6.6 Orientar ¿una necesidad para el docente?

Más allá de la forma en que entienden la función tutorial, es importante señalar que, la información obtenida en la encuesta y las entrevistas señaló que parece ser una necesidad de todos los docentes orientar en estos espacios virtuales. A excepción de dos de ellos que lo ponen en duda: al ser estudiantes con título previo son seres adultos y por lo tanto autónomos. Suponiendo así que la autonomía fuese condición esencial del adulto.

Se explicita, fundamentalmente, la realización de orientaciones referentes a la actividad de estudio y en temas de difícil comprensión. En las entrevistas, se observó que la orientación siempre esta referenciada en función de la presentación de dudas, errores de comprensión y dificultades. No parece ser un proceso permanente sino en función de solicitudes o necesidades

concretas. Las orientaciones de tipo sociales y hasta técnicas parecen ser, dicen los resultados de la encuesta, menos frecuentes. Sólo un docente profundizó (en la entrevista) la realización de este tipo de orientaciones. El resto puso el centro de atención sobre aquellos temas donde hay dificultades.

Si se revisa en los datos de la encuesta, la relación entre el tipo de orientaciones y las capacitaciones realizadas sobre algún tema de la EAD, se observa que los docentes con capacitación, en su mayoría (85 %) realizan *siempre* intervenciones en temas de difícil comprensión a diferencia de los que no se han capacitado, que menos de la mitad (40%) las realiza. Por otra parte la capacitación puede predisponer también a realizar intervenciones de tipo más sociales (el 70% de docentes capacitados señala que las realiza a veces), por sobre los docentes no capacitados (el 60% menciona que nunca las realiza).

Tal vez, el haber recibido algún tipo de formación en la modalidad pueda haber enfatizado la necesidad de reforzar o poner atención sobre aquellos temas que se saben previamente que son más difíciles de comprender, especialmente atendiendo a las características del alumno en estos entornos formativos y a sus necesidades específicas (de intercambio, socialización, entre otras).

Si bien se evidenció de manera latente en la mayoría de las entrevistas cierta preocupación por la enseñanza en la modalidad y fundamentalmente por la falta de tiempo para poder realizar más intervenciones, en los cuestionarios muchos de los docentes señalaron que se desempeñan como lo hacen porque “*es lo que debe hacer un buen docente*”. Entonces, puede resultar contradictorio pero la preocupación por no poder intervenir o participar como “*ellos quisieran*” no se debe, en todos los casos, a falta de tiempo, sobrecarga laboral y/o a escasa remuneración sino que delegan por convicción y/o porque así creen que debe hacerse.

Igualmente, que no esté planteada como opción en el diseño del cuestionario que el motivo de su desempeño sea por la falta de tiempo o sobrecarga laboral, no impidió a algunos docentes explicitarlo en el transcurso de su relato en las entrevistas. Entonces por un lado muchos están de acuerdo con las responsabilidades que asumen, no obstante, muchos son consientes que la sobrecarga laboral les quita tiempo para profundizar en sus participaciones, de hecho uno de los docentes manifiesta “siempre el tiempo permite más participaciones o devoluciones más minuciosas” (d9).

4.6.7 Finalidad de la EAD universitaria: una cuestión de la modalidad

Si se sostiene que la función tutorial no sólo se construye a partir de la experiencia sino a partir de opciones teóricas, ideológicas y éticas, las responsabilidades de la función tutorial darán cuenta de las finalidades educativas que se planteen desde la institución, así como de las finalidades que se proponga alcanzar el docente. En términos de qué sujeto se desea formar, en qué valores, actitudes y habilidades. Y desde y para qué sociedad se quiere formarlo.

La información que brindaron las entrevistas permiten distinguir finalidades específicamente relacionadas a lo disciplinar, a la formación del profesional y a la formación de la persona, que no necesariamente parecen distinguirse según la pertenencia a determinada carrera y/o Unidad Académica.

Se expone cómo juegan las finalidades respecto de las concepciones de lo tutorial.

-Finalidades disciplinares: Cada carrera propone objetivos específicos en términos de capacidades, habilidades a alcanzar de la disciplina y del profesional. En este sentido, todos los docentes acordaron en plantean finalidades fundamentalmente referentes al saber específico que enseñan. Lo que es preciso señalar es que no todos estos docentes pusieron el límite de la formación allí, sino que plantearon finalidades más allá de lo disciplinar.

Aquellos docentes que señalan la formación puramente disciplinar (d6, 4, 3,) son los mismos docentes que conciben la función tutorial como un acompañamiento de cursada. En otros casos, quienes no reconocen las tutorías ocupándose de la entrega del material, el planteo de actividades y su corrección.

Resulta interesante recuperar la mirada de la docente que ve imposibilitada la formación en estos espacios virtuales por la cercanía de edad de ella respecto de sus estudiantes:

“no sé si los estoy formando porque eran chicos casi de mi edad. Sólo es una ampliación de los conocimientos que ya trae el estudiante” (d3)

Parecería entonces que la formación sólo podría darse cuando se presenta diferencias generacionales entre los actores del proceso educativo.

-Formación profesional, finalidades personales y éticas: Son varios los docentes que se proponen finalidades vinculadas a aspectos procedimentales -razonar, deducir- (fundamentalmente en las docentes de la Lic. en EM) y aspectos profesionales (d2, d9,). Esta formación profesional la plantearon en términos de responsabilidad, buen comportamiento del futuro profesional y compromiso ético. Allí lo ético aparece relacionado a temas como: no copiarse, respetarse en el trabajo en grupo, cuidar la redacción y ser responsable en ello. En este sentido, hacen referencia a la formación en valores, formación humana, de la persona y a la formación integral. Ellos lo desarrollan a partir de la transmisión de valores y a través del ejemplo. Sólo una docente detalló estos valores en términos de respeto hacia la investidura y hacia la autoridad, es decir en términos protocolares.

En general, la referencia a la formación en valores éticos, queda expresada en: que hable correctamente, la educación del saludo, la ortografía y el no copiarse. Es decir, se refieren a valores del comportamiento “ético” pero vinculado a la formación del profesional, no en términos estrictamente ciudadanos. Cuando se los indaga cómo enseñan estas cuestiones, plantearon que a través del trabajo en grupo y hasta de la “corrección en rojo” sobre errores de ortografía y redacción.

Quizás esta última cuestión señale una mirada tradicional de la enseñanza, donde la estrategia de corregir en color rojo tiene connotaciones de marcar y mostrar el error, señalar lo que está mal. Es decir, parece que para formar en valores se hace uso de estrategias docentes como las expresadas.

Estos docentes asocian la función tutorial a un rol, a una figura, que guía el estudio y la interpretación del material, que interviene si hay dificultades, que orienta en las lecturas y en la comprensión lectora y en su mayoría se delega en otros docentes las tareas de corrección e intercambio con los estudiantes.

A diferencia del docente que marcaba la imposibilidad de formar por la similaridad de edad, para otros dos docentes las características de los estudiantes de licenciaturas, al tener formación previa, posibilita la promoción de sujetos reflexivos y de pensamiento crítico, formación que entienden es más compleja en el caso de los alumnos de grado. Esta finalidad la trabaja el docente explícitamente en los intercambios en el foro, favoreciendo la participación, marcando posturas, señalando la no neutralidad de los pensamientos, etc.

Por último es importante recuperar que sólo un docente (d 7) se detuvo en la especificidad de la modalidad, señalando en la finalidad de la educación, el carácter democratizador al permitir el acceso de personas distantes geográfica o temporalmente.

-Finalidad de la educación, más allá de la modalidad: Cabe destacar que, a diferencia del resto de los docentes, dos de ellos (de distintas facultades) coincidieron en anticipar que la finalidad de la educación no es específica de una modalidad, sino que creen que la finalidad es de la educación universitaria en general. En rigor, parece que la educación universitaria a distancia ante todo es educación y por lo tanto la finalidad que se propongan será la misma más allá de las modalidades. Si bien comparten esta mirada, se distancian al concebir distintas finalidades de la educación: para una es puramente disciplinar y para la otra docente es disciplinar, profesional y personal.

4.6.8 Las TIC son subutilizadas

Se observa un uso limitado y limitante de sus prácticas debido a su desconocimiento. Muchos manifestaron conocer que existen otras posibilidades de utilización de las tecnologías, reconociendo la subutilización de ellas, que se refiere a no aprovechar otros usos por falta de tiempo o por no contar con la formación necesaria para hacerlo.

Las referencias han sido generalmente al uso del foro, allí se encontraron dos posturas bien distintas. Un docente (d11) señaló modos de intervenir que promueven el intercambio, los acuerdos, con un claro propósito de búsqueda de la discusión, en cambio para otro docente (d6) aún se preguntó cómo intervenir allí, puesto que no se generan diálogos o intercambios y teme que sea por cómo plantea las consignas. Pregunta que se hace pero que parece no intentar buscar respuesta.

Los datos de la encuesta también señalan el uso frecuente de las TIC con finalidades propiamente de transmisión de información por sobre otras posibilidades. Resulta inquietante que haya al menos tres docentes (10,7%) que señalaron que sólo a veces las utilizan para transmitir contenidos de la materia. Lo que puede suponer que los materiales los entreguen en el encuentro presencial. Sólo un docente asumió que nunca usó las TIC para comunicarse, dialogar con los estudiantes. Evidentemente su función queda reducida al diseño del material educativo.

Respecto del diseño de las clases, el 46% señaló que utilizan siempre las TIC para hacer más demostrativas las clases, sin embargo en las entrevistas señalaron muchos de los docentes que utilizan los mismos materiales diseñados para el presencial, lo que supone simplemente su digitalización, y en otros casos son materiales puramente textuales. Son tres docentes que se refirieron a la utilización de imágenes en los materiales pero sólo uno lo interpreta cómo:

“utilizamos las imágenes como interpretaciones visuales de lo conceptual, es un soporte visual”. (d4)

Lo que indica la utilización de otros lenguajes con finalidades educativas y hasta representativas. En cambio para el resto, la integración que hacen de las imágenes resulta ser una cuestión de diseño estético de “hacer más bonita la clase” (d7).

También señalaron que a veces las utilizan para simular experiencia, aclarar conceptos abstractos y favorecer el trabajo en grupo. Pero en las entrevistas no se evidenciaron las mismas finalidades de uso de las TIC que se señalan allí. Por el contrario expresaron un uso limitado por desconocimiento de sus posibilidades. Quizás se puede suponer que para algunos docentes señalar determinadas finalidades de usos de las TIC “es lo correcto” pero al profundizar en ellas manifestaron, en todos los casos, las limitaciones que encuentran.

La encuesta mostró porcentajes más bajos en el caso de docentes que no están capacitados en EAD respecto del uso frecuente de las TIC en general y específicamente para favorecer el trabajo en grupo, brindar fuentes de información alternativas, hacer más demostrativas las clases, aclarar conceptos abstractos y simular experiencias. Es decir, que si bien muchos de ellos las utilizan con dicha finalidad se realizan en menor frecuencia (a veces), respecto de la continuidad en las frecuencias que se observan en los docentes que se han capacitado. **Entonces parecería que el estar capacitado en temas de EAD, promueve ampliar las finalidades en el uso de las TIC de manera más frecuente.**

Quizás lo explique el hecho que los docentes que se han capacitado en temas de EAD lo han hecho en muchos de los casos sobre las nuevas tecnologías de la educación. A pesar de ello, resulta llamativo que no señalen que las TIC posibiliten nuevas oportunidades más que las posibilitadas como medio de comunicación a través del cual transmiten los contenidos y se generan intercambios. Tal vez sea por ello que es uno de los temas que la mayor parte de los docentes señalaron como tema necesario para futuras capacitaciones y para seguir profundizando.

La expresión de una de las docentes permite plantear algunas cuestiones:

“Nosotros hemos pasado por varias aulas virtuales pero el cambio no ha mejorado las prácticas, todos nos hemos adaptado, el tema es que esté ese ida y vuelta. Yo antes usaba el correo ahora hago lo mismo en el foro, es lo mismo la ventaja esta en dar una respuesta una sola vez, pero muchos no leen y preguntan lo mismo que uno contesto arriba” (d8)

En primer lugar, hay una cierta suposición de que pueden ser las aulas las que modifiquen las prácticas educativas, delegando toda la responsabilidad en ellas. En segundo lugar, parece indistinto el uso de diversos recursos ya que se interviene de la misma manera en el correo como en el foro, lo que supone una subutilización o desaprovechamiento de las posibilidades de diálogo que podría generar, como docente, en el espacio del foro por ejemplo.

Se podría inferir, a partir de lo analizado en las entrevistas y las encuestas, que las tecnologías son pensadas como herramientas de información y de intercambio y que las finalidades de su uso son esencialmente prácticas: contacto entre docente y estudiantes, compartir información y para la búsqueda de información rápida.

Sólo uno de los docentes entrevistado señaló:

“Hago escaso uso de lo virtual, un uso limitado y lo más convencional. Seguramente tampoco tengo la confianza de cuánto podría influir esto en el alumno” (d11)

Es la única mirada que expresó las consecuencias o las posibilidades en términos de aprendizaje para el alumno que podría significar su utilización. En el resto son reducidas a instrumentos facilitadores de sus prácticas de enseñanza, reemplazantes del contacto presencial y al mismo tiempo un vehiculizador de materiales educativos.

Por otro lado, los relatos docentes a través de las entrevistas, parecen indicar que no hay elección de las tecnologías a utilizar, al decir:

“Intentamos hacer una videoconferencia pero se hizo sólo una vez y nunca más...no sabemos porque no se planteo más” (d 2)

“antes usábamos el correo electrónico, ahora el foro, es lo mismo” (d 8)

Parece no depender ni ser una decisión deliberada ni de verdaderas elecciones, sino por el contrario decisiones que les plantean y deciden por ellos.

Un dato que se suma a este análisis es que la mayoría de los docentes tiene 22 o más años de experiencia en la docencia universitaria de ello puede inferirse que los docentes respondientes se han formado bajo las tecnologías tradicionales de dónde se podría suponer mayor resistencia al uso de las TIC.

4.6.9 Necesidad de establecer más encuentros presenciales

En los relatos de las entrevistas apareció notablemente el reclamo por parte de los docentes de establecer más encuentros presenciales donde se generen espacios de contacto con los alumnos. Quizás esta necesidad de encuentros cara a cara, pueda explicarse a partir de la subutilización que dicen hacer de las TIC. Parece que la comunicación presencial y el intercambio personal les posibilita recuperar experiencias y realizar mejores explicaciones que, la distancia y el uso de las TIC no les permite. Las limitaciones en la generación de diálogos las sitúan los docentes en el desconocimiento por parte de ellos de las tecnologías.

Dos docentes (d6 y d10), señalaron que la necesidad de encontrarse personalmente la sienten también los alumnos, por ejemplo viajando para reunirse con otros compañeros, es decir es el alumno el que convierte, en palabras de Bartolomé (2008) el diseño de formación en blenden-learning. A modo de conclusión de lo expresado por varios docentes, uno de ellos en la entrevista señaló:

“si se puede, un mix entre lo presencial y lo virtual es lo ideal” (d5)

Lo llamativo también es que la mayoría de los encuentros presenciales resultan ser optativos o si se confirma la asistencia de un límite de alumnos. De esta manera parece acentuarse, a pesar de los docentes, el trabajo en el aula virtual.

De ello se desprende que los docentes estarían eligiendo la educación presencial, con apoyo de las TIC en algunos casos. Quizás por desconocimiento, por las condiciones laborales que reclaman, o por deslegitimar este tipo de educación que muchos señalaron.

Capítulo 5

La función tutorial en la educación a distancia virtual y las TIC:

La perspectiva institucional

5.1 Introducción

En el presente capítulo se presenta el análisis de las páginas Web institucionales y los documentos que se han seleccionado (ver capítulo 3) con el propósito de conocer y describir la mirada de la institución respecto de qué es la función tutorial, cuáles son las responsabilidades asignadas a los docentes, cómo organizan la EAD y las finalidades otorgadas.

Se comienza por el análisis de los sitios Web de cada Unidad Académica pues se sostiene que cada facultad organiza la modalidad con características particulares (de gestión, de estructura) que le otorgan singularidad a la EAD y a la función tutorial.

Se continúa con el análisis de los proyectos institucionales presentados por cada facultad al Ministerio de Educación de la Nación para su consecuente aprobación oficial. Se considera que estos proyectos institucionalizan y hasta pueden regular las formas de trabajo y estipular el modelo pedagógico que conduce a determinadas miradas sobre la enseñanza.

Con el objeto de ampliar la información se recupera la voz de los coordinadores de las carreras dictadas a distancia, en el marco de entrevistas informales, que permitieron reforzar los datos recolectados en los proyectos y sitios web.

Para finalizar, se realizó a partir de lo hallado y de los análisis una síntesis de la perspectiva institucional.

5.2 La imagen pública de las carreras a distancia a través de sus páginas institucionales en la Web

El análisis de las páginas web de cada Unidad Académica posibilitó conocer lo que deciden decir “públicamente” las Unidades Académicas (sus autoridades, responsables): concepciones explícitas en algunos casos y subyacentes en otros.

Se propuso analizar estos sitios en tanto medio público y de alcance mundial con el objeto de recuperar el marco organizacional de la EAD que se elige mostrar. Desde allí es desde donde se plantea: ¿qué función cumple la página web respecto de la oferta a distancia? ¿Qué

información (de organización, de dictado) se brinda de EAD? ¿Qué lugar ocupa la EAD en la información institucional de cada facultad?

La lectura se centró en:

1. Las páginas Web de las facultades que ofrecen carreras dictadas a distancia –ciclos de licenciaturas-. La atención se centró en la información disponible en las páginas creadas de las ofertas de la modalidad -Humanasvirtual¹⁶ (FCH) y Unicenvirtual¹⁷ (FCEcon) y en el caso de la FCex¹⁸ en la página principal en las secciones donde se brinda información de la carrera objeto de estudio.
2. Los siguientes documentos disponibles en dichas páginas:
 - **De la Facultad de Ciencias Exactas:**
 - Plan Estratégico 2006-2010
 - **De la Facultad de Ciencias Económicas:** no se encontraron documentos disponibles.
 - **De la Facultad de Ciencias Humanas:**
 - Plan estratégico 2009/10-2012. Disponible en la sección “Institucional” de la página principal de la Facultad.
 - Reglamento para la modalidad de EAD (Res. Consejo Académico N° 407/10. 15/12/10) (UGED- FCH). Disponible en la sección “Biblioteca”.

5.2.1 Breve descripción del sitio Web de la Facultad de Ciencias Exactas (FCEcx). Licenciatura en Educación Matemática (LEM)

Al ingresar a la página web de la facultad¹⁹ no se encuentra un espacio o área de referencia de la EAD. Sólo se hace referencia en la planificación estratégica (disponible en el sitio) como una acción a consolidar.

La carrera de estudio es la única carrera que no se visualiza en el recuadro principal del link “carreras” junto con el resto de las ofertas académicas. No obstante, se menciona en un listado disponible en una columna -en el margen derecho de la pantalla- con las otras carreras ya

¹⁶ www.humanasvirtual.edu.ar

¹⁷ <http://www.econ.unicen.edu.ar/virtual/index.php/licenciatura>

¹⁸ http://www.exa.unicen.edu.ar/es/b_carreras/lic_edumate/index.html

¹⁹ Última visualización: 2012-08-08

mencionadas. Las mismas están organizadas y presentadas en función de los Departamentos, en este caso dicha carrera depende del Departamento de Formación Docente.

De la carrera específicamente, se brinda información general y en la sección **régimen de cursada** se explicita que "*la carrera se dicta bajo la modalidad a distancia*". No se detalla a través de qué medios se establecerá el proceso educativo.

En la sección **Institucional** de la página principal de la Facultad, se encuentra disponible el **plan estratégico** (proyección 2006-2010). Allí, sólo se menciona en uno de los objetivos: "Desarrollar nuevas modalidades de enseñanza" y como una de las acciones a consolidar la educación continua y la EAD: "Continuar la formación de RRHH para la implementación de programas y su gestión. Consolidar la oferta de las carreras en 2007 – 2008". Sin embargo, no se detalla cómo se desarrolla ni otras especificaciones respecto de ella.

Esta descripción ha permitido establecer dos consideraciones:

→ **Ausencia de especificaciones del cursado:** Sólo se menciona en régimen de dictado que será "a distancia". Respecto de la función docente, en dicha carrera específicamente, las únicas referencias son a la cantidad de docentes disponibles, explicitando su formación académica (si cuentan con títulos de maestría o de doctorados). No se menciona ninguna referencia al acceso ni seguimiento que se realizará durante el dictado de las materias. La información es escasa y el énfasis está puesto en el plan de estudios de la carrera y en el perfil del egresado. Este último relacionado específicamente con las competencias profesionales con las que contará una vez graduado; con una fuerte orientación hacia la formación de recursos humanos en pos de lo requerido por las empresas y por los desarrollos científicos.

→ **La ausencia de un área de EAD y de lineamientos políticos-pedagógicos sobre la modalidad:** No se visualizaron ni procedimientos ni normativas que permitan afianzar una política de la modalidad ni señalen su institucionalización.

La falta de información referente a la EAD (características, objetivos, finalidad, organización) y a las especificidades de la carrera señalan la ausencia de una organización y estructura consolidada e integrada a la institución (distinción de funciones, roles) y de acciones concretas que la sostengan. De allí que se pregunta, si el régimen de dictado es el que otorga la particularidad de la carrera ¿constituye una propuesta académica de EAD o es simplemente una propuesta educativa dictada a través del uso de tecnologías?

5.2.2 Breve descripción del sitio Web de la Facultad de Ciencias Económicas (FCEc.) Licenciatura en Gestión de Servicios turísticos (Lic en GST)

Al ingresar al sitio de la facultad en un recuadro a la izquierda de la pantalla, se visualiza el logo de Unicenvirtual (denominación del programa de educación virtual de dicha Unidad Académica). De allí se ingresa a una página específica del programa. En la sección institucional se reconocen entre las autoridades la coordinación del área de educación virtual como parte de la estructura de la facultad. Es importante mencionar que existe un área institucionalizada que coordina la educación virtual.

La carrera de estudio no se menciona en el listado general de carreras ofrecidas por la facultad, sino que se visualiza al ingresar al área virtual. En esta página específica se caracteriza brevemente el campus virtual y se detallan los cursos y la carrera que dictan. Además se desarrollan los siguientes link:

- **Misión:** en términos de facilitar conocimientos para el desarrollo de la actividad profesional
- **Objetivos:** con una clara orientación hacia la aplicación de los conocimientos brindados al mercado de trabajo
- **Filosofía;** énfasis en la permanente interacción entre docentes y alumnos, en su seguimiento constante como parte de la filosofía del área.
- **Seguridad y accesibilidad;**
- **Metodología;** el uso de las tecnologías (foro, Chat) y de integración de distintos lenguajes (textos, animaciones, imágenes) en pos de facilitar este encuentro entre los actores del proceso educativo.
- **Quien somos;** Se presenta el equipo interdisciplinario que sostiene el área, no se distinguen funciones o responsabilidades.
- **Servicios** (se ofrecen cursos a medida de las necesidades empresariales)
- **A quienes están destinados:** profesionales y empresas.
- **Por quienes esta desarrollado:** por docentes de la facultad

No se especifica a través de qué soporte lo hacen. Sin embargo al ingresar a la sección “Ingreso al webcampus” se visualiza el uso del software Moodle.

El análisis de la página del programa de educación virtual denominado Unicenvirtual permite visualizar que la institución le otorga identidad a la modalidad. Se destaca de ello:

→ **La Presencia de un área de coordinación de la Educación virtual**

La existencia de un área que coordina la educación virtual señaló “cierta” institucionalización de la modalidad. Área conformada por un equipo de trabajo del cual no parecen distinguirse funciones, lo cual puede suponer ausencia de división de tareas.

Además se explicita, al menos desde el discurso, la relación de los docentes con los alumnos, estimulando el seguimiento y orientación, la interacción a través del uso de tecnologías: de foros, chat y de trabajos grupales.

Se menciona en la carrera la presencia de un tutor y un profesor pero luego en cada materia sólo aparece un instructor. Denominación este último que parece hacer referencia a aquella figura educativa del enfoque conductista donde es el material es el que provee no solamente los contenidos sino también las actividades y los test de autoevaluación y se agrega un instructor con el propósito de apoyar al estudiante en su proceso.

Vale mencionar que, las referencias siempre son a la educación virtual o e-learning. No se menciona como una propuesta de EAD. Además hay una clara orientación de las ofertas hacia las necesidades empresariales y profesionales, consecuente tal vez con su campo disciplinar, de aplicación inmediata al mercado laboral.

5.2.3 Breve descripción del sitio Web de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH)

Las licenciaturas a distancia se especifican en la sección carreras situadas al mismo nivel que el resto de las carreras, no obstante en el link *ingreso 2012 elegí tu carrera*, se mencionan sólo las ofertas presenciales.

Se visualiza (en la parte izquierda de la pantalla) un recuadro con el logo de *humanasvirtual*, desde allí se ingresa a una página específica donde se detallan las seis carreras que ofrecen con su respectivo número de Resolución Ministerial. La página se denomina **humanasvirtual**, no obstante el área de coordinación se llama **Unidad de Gestión de Educación**

a Distancia (UGED). Es decir, se concibe como una propuesta de EAD con la particularidad de ser dictada en entornos virtuales. Lo que no constituye una simple observación. El reconocimiento de las ofertas virtuales como parte de un proyecto de EAD, a diferencia de las propuestas de Unicenvirtual (desarrollada en el apartado anterior), implica reconocer su historicidad y sus progresos pero no olvidando sus finalidades y sentidos que le dieron origen.

En “información general” se presenta la Unidad de Gestión de Educación a Distancia (UGED): unidad administrativa que se encarga de la gestión y administración de la oferta a distancia, en la modalidad virtual, de la FCH. Además se menciona el equipo de trabajo de la UGED con sus respectivas áreas: pedagógica, tecnológica y administrativa.

En el link preguntas frecuentes se desarrollan respuestas a interrogantes generales. Se seleccionan a continuación las más relevantes para nuestro estudio:

¿En qué consiste la “Educación a Distancia”? Las particularidades de esta modalidad están dadas por la mediación de tecnologías, en este caso Internet, en el proceso educativo

¿Cómo se cursa en esta modalidad? Nuestro sitio web se constituye en un Aula virtual en el que se desarrolla el proceso educativo. Allí, los estudiantes encuentran toda la información de la oferta académica elegida, y acceden a sus clases y tutorías. Semanalmente, los alumnos de las Licenciaturas a distancia encuentran las clases de las materias que están cursando, las actividades prácticas e incluso los parciales u otras actividades de evaluación de cursada. Asimismo, tienen acceso al “Foro” y al "Chat", espacio de intercambio con los docentes y demás alumnos.

¿Debo concurrir a la Facultad para estudiar bajo esta modalidad? Todas las cursadas se desarrollan a través de la web, no existiendo instancias presenciales de cursado. No obstante, en cada cuatrimestre se realiza un encuentro presencial con carácter optativo en la sede de la Facultad. La única instancia presencial obligatoria es el examen final.

¿Cómo apruebo las cursadas de las materias? Cada docente establece los criterios de evaluación de su materia, que puede consistir en la participación en el Foro Académico, la realización de trabajos prácticos o los exámenes parciales. En cualquiera de estos casos, los trabajos son domiciliarios y el alumno los envía por e-mail.

¿Tengo que conectarme a Internet en forma simultánea con los docentes para acceder a las clases o participar en el Foro? No. En nuestro Aula virtual se da el tipo de comunicación asincrónica. Esto es, las clases se publican semanalmente y el alumno puede ingresar en cualquier momento de la semana para “bajarla”. Del mismo modo, el Foro también es asincrónico. El alumno ingresa, **deja su consulta y, en otro momento, el docente ingresa para dar respuesta a la misma.** Luego el alumno vuelve a ingresar para ver la respuesta del docente, así como los comentarios de los demás alumnos.

La EAD la definen como “la mediación de tecnologías en el proceso educativo”. Definición que parece no dimensionar o dar cuenta de la estructura que luego organizan para sostenerla.

En la forma de cursada se enfatiza el trabajo especialmente en el foro virtual, no obstante, este intercambio se refiere al planteo de dudas por parte del alumno y a la obtención de respuestas por parte del docente, es decir no se menciona como un espacio fluido de intercambio, donde todos puedan preguntar y responder sino que la participación pareciera ser de acuerdo a los roles asumidos en la propuesta educativa.

Respecto de las tutorías si bien no se define ni caracteriza, al decir que al *acceder al aula, podrán acceder a las tutorías*, parece quedar definido como un espacio dentro del aula pero no referido a una figura o rol.

-Plan estratégico: Este plan, se proyecta para toda la Unidad Académica en el período de 2009/10-2012 y comprende distintas áreas entre ellas la UGED. Para sintetizar la información descripta en esta sección, se presenta el siguiente cuadro:

Cuadro 3-Situación actual:

Resolución del Consejo Académico N° 013/99	Creación de la UGED
2001	Virtualización del sistema
2001-2008	<p>Capacitación a <u>Profesores</u> en torno a: la elaboración de materiales, a la función tutorial y al uso de las herramientas disponibles en el aula.</p> <p>Elaboración de documentos destinados a docentes y alumnos.</p> <p>Realización de encuestas de evaluación del sistema y de cada una de las materias.</p> <p>Elaboración del Manual de Procedimientos</p> <p>Conformación de Consejo Consultivo Intercarreras Res. CA 324/07.</p> <p>Implementación del curso de Ingreso a la modalidad.</p>
Desde el año 2004	<p>Licenciatura en Ciencias de la Educación – Ciclo de Licenciatura- Res. Ministerial N° 128/01</p> <p>Licenciatura en Historia– Ciclo de Licenciatura- Res. Ministerial N° 1313/08</p> <p>Licenciatura en Geografía Ciclo de Licenciatura- Res. Ministerial N° 1198/08</p> <p>Licenciatura en Educación Inicial– Ciclo de Licenciatura- Res. Ministerial N° 1196/08</p> <p>Licenciatura en Gestión Ambiental– Ciclo de Licenciatura- Res. Ministerial N° 1219/08</p> <p>Licenciatura en Turismo Sustentable– Ciclo de Licenciatura- Res. Ministerial N° 1859/08</p>
2008	Tecnicatura en Gestión Universitaria –ciclo cerrado- destinada al personal No docente
2009	<p>Problemáticas vinculadas con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La constitución de los equipos de cátedra - La frecuencia en el dictado de las materias, - El cumplimiento de la Normativa, - La forma de comunicación entre la administración y los alumnos y entre éstos y los docentes. - La no utilización de algunas funcionalidades del aula. - Las dificultades en el funcionamiento del servidor en el que se encuentra alojada la página www.humanasvirtual.edu.ar. - Baja tasa de graduación - Articulación con la Secretaría Académica de la Facultad.

Cuadro 4: Proyectos y líneas de acción

Línea 1: Proyectos de actualización y mejora de las propuestas existentes	
Proyecto de mejoramiento de la gestión académica	
<p>Subproyecto I Evaluación y reformulación de procedimientos y normativas en la Gestión de los Ciclos de Licenciatura</p>	<p>Acciones Pedagógicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reuniones con Directores de Departamentos y de Carrera para acordar el cronograma de dictado de materias e informar las actividades de la UGED. - Administración de encuestas a docentes y alumnos. - Encuentros de capacitación destinados a profesores contenidistas y tutores. <p>Administrativas</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/>Elaboración de normativas que regulen el funcionamiento administrativo y pedagógico de la UGED. <input type="checkbox"/>Elaboración de la normativa que permita regular el ingreso a la Planta Docente de la Facultad de los docentes que se desempeñen en la modalidad. <input type="checkbox"/>Elaboración de instructivos específicos para el uso del sistema SIU GUARANI y de las diferentes herramientas del aula virtual. <p>Tecnológicas</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/>Introducción de nuevas herramientas en el aula virtual que permitan una mejor comunicación con los alumnos durante el proceso de aprendizaje. <input type="checkbox"/>Migración del sistema de gestión de alumnos (ADMIN) al sistema SIU GUARANI. <input type="checkbox"/>Actualización y mejora del equipamiento tecnológico disponible en la UGED para un mejor desarrollo de las tareas administrativas y pedagógicas
Proyecto De Ingreso, Permanencia Y Egreso	
<p>Subproyecto II Curso de Ingreso a la modalidad</p>	<p>Reestructuración del curso de ingreso:</p>
<p>Subproyecto III</p>	<p>Implementación de Talleres anuales de Inglés y Francés que</p>

Talleres de apoyo a: Diseño y desarrollo de tesis - Niveles de Idiomas	<p>permita acreditar el requerimiento del Idioma en las diferentes Licenciaturas.</p> <p><input type="checkbox"/> Implementación de Talleres de apoyo a los estudiantes que están en proceso de elaboración de tesis.</p>
Línea 2: Proyectos dependientes del área pedagógica de la UGED que se articulan con las Secretarías de la facultad	
Proyecto De “Educación Continua En Entornos Virtuales”.	Presentación de propuestas de Cursos de Capacitación y actualización profesional
Proyecto “Estudios De Ambientes Virtuales De Aprendizaje”	Evaluación del entorno virtual. Desarrollo de investigaciones en el ámbito de la UGED
Proyecto “Boletín Digital: “Desafi@Ndo Distancias	Edición cuatrimestral de un boletín

La información contenida en este plan respecto de la UGED permite visualizar la EAD como parte integrada a la estructura y a los lineamientos políticos –pedagógicos de la facultad. Algunas cuestiones o elementos relevantes:

→ **Área Consolidada**

Varios son los aspectos que señalaron la conformación de un área consolidada de la EAD y el abordaje de sus dimensiones pedagógica, administrativa y tecnológica:

- ☞ Se presenta la UGED como una unidad administrativa que se encarga de la gestión y administración de las ofertas a distancia en la modalidad virtual. Además se menciona un equipo de trabajo interdisciplinario con sus respectivas áreas: pedagógica, tecnológica y administrativa.
- ☞ A partir de la virtualización del sistema de EAD, se visualiza una serie de acciones que acompañan el cambio referidas a capacitaciones, elaboración de materiales dirigidos a mejorar los procesos pedagógicos y administrativos de la modalidad así como la gestión del área, para acompañar el cambio. Cabe mencionar que las capacitaciones están planificadas en

tres líneas diferenciadas y que suponen un abordaje integral de la enseñanza: diseño de materiales, uso de las herramientas del aula y la función tutorial.

- El diagnóstico de problemáticas específicas (en el año 2009) y el consecuente diseño de acciones y proyectos dirigidos a su abordaje, habla de una evaluación permanente de la modalidad y de la búsqueda de soluciones concretas.
- Asimismo proyectar acciones de investigación sobre la propia unidad de gestión, como se señala, puede leerse como necesidad de mejorar las acciones, prácticas o con deseos de desarrollo de la modalidad en general y en particular de la institución.
- El diseño y la elaboración de su propia aula virtual, da cuenta de una autonomía tecnológica, en términos de libertad respecto de la toma de decisiones pedagógicas y técnicas.

→ **Mirada sobre la función tutorial**

La mirada de la institución respecto de la función tutorial no sólo se observa como temática de capacitaciones sino en acciones concretas que señalan una mirada respecto de la enseñanza:

- En la planificación estratégica se menciona que han realizado capacitaciones sobre la temática “función tutorial” dirigidas a los Profesores. La explicitación de esta capacitación en particular advierte una mirada respecto de la función del docente entendida como función tutorial y no reducida a la figura de los tutores.
- En los *proyectos a concretar* se distinguen en los equipos de cátedra: el docente contenidista y tutor. Una forma de conformar los equipos a partir de la división de tareas con claras particularidades de organización industrial. Lo que resulta llamativo es que en los comienzos dictaron capacitaciones a los profesores sobre la función tutorial, que podría leerse como una *reconfiguración de la función docente* y a partir de 2009 y de la visualización de problemática respecto de la conformación de los equipos de cátedra se proyectan acciones orientadas a la tradicional estructura de la modalidad (Encuentros de capacitación destinados a profesores contenidista por un lado y tutores por el otro) Es decir, tal vez esta cuestión terminológica esté advirtiendo que a pesar de capacitar sobre nuevas maneras de enseñar tengan que

continuar conservando las formas de organización “tradicional” de la universidad y de la EAD.

- ☞ En los proyectos mencionados en la planificación se visualizan acciones con claros propósitos de ayudar cognitivamente y afectivamente al alumno: promover su ingreso a partir de acciones concretas de conocimiento de la nueva modalidad, realizar seguimiento al alumno en el proceso de elaboración de tesis. Ello indica que la función tutorial no se limita a la etapa de desarrollo concreto de los contenidos, sino que se anticipa propiciando su ingreso, pero también su egreso a partir de la orientación en los procesos finales.
- ☞ Se plantea como necesidad de la gestión de la Facultad la incorporación de los docentes de la modalidad a la planta docente. Tal vez se pueda suponer que la réplica de los equipos de cátedra, hallado en las entrevistas con los docentes (ver capítulo 4) pueda deberse quizás, además por su calidad académica, porque de otro modo encuentran dificultades para contratar docentes externos a la institución.

→ **Promoción del uso de las TIC**

Es clara, al menos desde la planificación y producto de un diagnóstico realizado por la institución, la no utilización por parte de los docentes de las funcionalidades disponibles en el aula virtual. En respuesta a ello, promueven no sólo la capacitación en el uso de las herramientas disponibles sino la proyección y la inclusión de nuevas herramientas con el objetivo de mejorar la comunicación entre docentes y alumnos.

-El **reglamento de la modalidad a distancia**. Se han seleccionado los artículos que hacen referencia al objeto de estudio de este trabajo:

Art 14° Serán prioritariamente profesores de la modalidad a distancia quienes se encuentran en la Planta Docente de la Facultad.

Art° 15° Los **equipos de cada asignatura** estarán constituidos por: “al menos, un docente categoría profesor y docente categoría Auxiliar”.

Art° 16 a. **Profesor coordinador** (Categoría Profesor Titular, Asociado o Adjunto): responsable de la materia b. **Tutor académico** (categoría Profesor Titular, Asociado o Adjunto o Categoría auxiliar (JTP o Ayudante): responsable de coordinar el foro

Artº 17. Los Docentes que cumplan la función de **Profesor Coordinador/responsable** tendrán las siguientes obligaciones:

- a. Elaborar los materiales para el aula virtual: programa de la materia, cronograma, escritura de módulos, clases o y/o guías, selección y Organización de la bibliografía.
- b. Asistir al encuentro presencial.
- c. Presidir las mesas de exámenes finales
- d. Colaborar en las tareas generales de gestión académica y de asesoramiento científico cuando le sea requerida.
- e. Integrar los jurados, comisiones examinadoras u otras de carácter docente, técnico y administrativo para los que sean designados.
- f. Presentar a la Coordinación de la Unidad de Gestión, antes del inicio de la materia, los materiales especificados en el inciso 1) de este mismo artículo para ser ubicados en el aula virtual.

Artº 18 Los Docentes que cumplan la función de **tutor académico** tendrán las siguientes obligaciones:

- a. Conocer la propuesta que realiza el Profesor coordinador y/o responsable.
- b. Acordar con las pautas explicitadas en los materiales.
- c. Coordinar el foro y/o chat
- d. Orientar a los alumnos en su proceso de aprendizaje.
- e. Asistir al encuentro presencial
- f. Asistir a las mesas de exámenes finales

Artº 23 Las asignaturas podrán incorporar en carácter de Tutores Adscriptos graduados de la carrera presencial y/o virtual (mismas funciones que tutores académicos).

La información brindada allí, permite reafirmar la conformación de los equipos de cátedras, así como ratificar que los docentes de EAD son docentes que forman parte de la planta docente de la institución y en la modalidad presencial. No sólo son los mismos sino que replican la organización de los equipos a partir de un Profesor responsable y auxiliares, denominados estos últimos como tutores académicos, lo que supone responsabilidades vinculadas específicamente al contenido. Explícitamente, se delega en este último la coordinación del foro virtual quitando esta responsabilidad o la participación “obligatoria” de los profesores allí.

Si recuperamos sus obligaciones, queda claro en primer lugar que, el tutor no participa de la elaboración de la propuesta, remitiéndose *a conocerla*, resultando al menos llamativo que deba realizar la función de tutor en una propuesta que fue elaborada por otros y de la cual no participó. En segundo lugar, queda delegado en su figura la orientación de los aprendizajes, sin embargo a

la hora de evaluar parece que quien preside las mismas no es quien acompañó al estudiante en el proceso de aprendizaje observando sus logros, dificultades. Si bien se explicita que debe asistir no se establece qué tipo de participación podrá hacer allí.

Respecto de las obligaciones del profesor-coordinador parece no ser responsable de la comunicación con los alumnos, en rigor podría plantearse que la comunicación con los estudiantes esta mediada a partir de los materiales educativos que el diseña. Es decir una comunicación “simulada” no real.

Las obligaciones y responsabilidades del profesor y del tutor quedan referidas a cuestiones didácticas. No se especifican responsabilidades vinculadas a la formación del estudiante en términos de promover una postura crítica, tal vez ello dependerá de la perspectiva o enfoque que decida plantear el profesor coordinador y/o el tutor.

Se puede ver que este sitio es el más completo en términos de información brindada al lector, ya que además de encontrarse disponibles los documentos que se analizan aquí, se refleja la conformación de un sistema de EAD.

5.2.4 Una síntesis: algunas similitudes y particularidades de los sitios Web

Los sitios web de la FCEc -Unicenvirtual- y la FCH -humanasvirtual- comparten:

- La presentación de una **página específica** dentro del sitio web institucional, otorgando identidad y relativa autonomía a la modalidad.
- Conformación de un **área de coordinación** de las ofertas de educación virtual/ a distancia (según se la mencione) de las cuales dependen las carreras dictadas.
- La utilización de un **entorno virtual** (campus y/o aula virtual) a partir del cual se dictan las propuestas educativas.

No es el caso de la LEM (FCEX) que depende de un Departamento de formación docente de la institución sin estructura específica de la modalidad.

5.2.4.1 Respecto de la educación universitaria a distancia y su finalidad.

En la página de la FCEc se hace referencia a: e-learning, modalidad on-line y educación virtual. Términos, los primeros, más vinculados al ámbito empresarial y al marketing. Consecuente con ello los objetivos que se plantea el área virtual permiten describir las finalidades

que se proponen en términos de posibilitar la apertura del mercado educativo a otros países, a la posibilidad de formar de manera práctica y de aplicación inmediata en el mercado laboral. Si se compara estas finalidades con las explicitadas en la página institucional de esta facultad (para el resto de las ofertas académicas) parecen ser distintas: para las carreras, cursos de grado y posgrado dictados en forma presencial las finalidades se explicitan en términos de **“formación integral del sujeto, con una ética y moral”** en cambio para las carreras dictadas de manera virtual las finalidades parecen estar referidas en términos de **“formación para una aplicación inmediata en el mercado”**. Así, las finalidades parecen distinguirse en función de las modalidades, quedando la formación integral del sujeto en manos de las carreras presenciales y asumiendo la formación de recursos humanos con rápida salida laboral las propuestas virtuales. Lo que supone quizás consecuentemente el establecimiento de finalidades más prácticas por parte del docente.

En la página de la FCH los principios de la modalidad están explicitados en términos de democratización, permanencia y egreso de los estudiantes. Es decir más vinculado a finalidades políticas de la educación. Así, se define el sentido de la modalidad en función de los principios que marcaron su origen, de hecho se señala que son propuestas de EAD (a diferencia de la FCEc) dictadas través de Internet, lo que señala una concepción respecto de ella que parte de un cierto conocimiento de su historia y desarrollo. Además pone en evidencia que no sólo se está pensando en el acceso, en términos de ingreso, sino en su permanencia y finalización de estudios.

No obstante esto, responder a las necesidades de formación y a la actualización profesional parece ser también en este caso las finalidades de estas propuestas.

En la FCEx no se explicitan finalidades o sentidos de la EAD.

5.2.4.2 Respecto de la Función tutorial.

La Función tutorial aparece como tema de capacitación en la planificación estratégica de la FCH. Pero además se evidencian acciones y proyectos orientados a reconfigurar la enseñanza y la función docente.

No obstante, se estipulan obligaciones y responsabilidades (en reglamento) que desvinculan al docente contenidista de la comunicación con los alumnos y al tutor de la participación en la elaboración de la propuesta educativa.

La necesidad de seguimiento y orientación de los docentes respecto de los alumnos se señala en Unicen virtual y no aparecen en las otras páginas.

5.2.4.3 Análisis complementario: Observaciones no textuales

El análisis de los elementos no textuales ha permitido encontrar las siguientes cuestiones que complementan el análisis:

- Las ofertas de EAD si bien son carreras que dependen de la institución no aparecen integradas al resto de las ofertas presenciales. La ausencia de las carreras a distancia en el listado general habla de una necesidad de distinción y de diferenciarlas del resto. Sumado a ello la especificación de ellas en espacios secundarios de la pantalla principal (no en el centro de la pantalla, sino en las columnas derecha o izquierda) advierte que son **carreras para la institución tal vez de menor nivel educativo o de menor importancia que el resto.**
- No obstante esta ausencia, un elemento a destacar tanto en la FCH como en la página de la FCEc es la presencia de un nombre característico que engloba la propuesta a distancia/ virtual junto con un **logo específico que identifica el área o programa lo cual le confiere identidad a la modalidad en la institución.**
- En el caso de la FCEx, las carreras de esta facultad están organizadas visiblemente en función de los departamentos de los cuales dependen (no de la modalidad) por ello el lector podrá observar que es una carrera dictada a distancia sólo cuando lea en el detalle de la misma el **régimen de dictado.**

En síntesis, al comparar la información textual y la no textual en las tres Unidades Académicas se observaron situaciones muy dispares. Por un lado, una clara integración e institucionalización de la modalidad en la estructura de la FCH y de la FCEc, con cierta autonomía respecto de sus ofertas, formando parte de las políticas de la institución en el primer caso y por otro lado, la presencia de una carrera dictada a distancia, con un cuerpo docente formado académicamente pero sin una estructura organizacional de la EAD que la enmarque y sostenga.

5.3 Los Proyectos institucionales de aprobación de las carreras: una perspectiva explícita

En este apartado se presenta la perspectiva que brindan los documentos escritos²⁰ respecto de la EAD, la función tutorial y las TIC. Estos documentos han sido elaborados por cada coordinación y/o Unidad Académica **con la finalidad de obtener el reconocimiento oficial y la consecuente validez nacional de las carreras.** Los tres proyectos comparten los mismos apartados ya que han sido elaborados en respuesta a lo establecido por la Resolución 1717/04²¹ del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Son fundamentalmente descriptivos de la forma de organización de la carrera y de la modalidad y de los fundamentos educativos de la propuesta.

Analizamos los siguientes proyectos:

1. Proyecto de Aprobación Ministerial de la Licenciatura en Educación Matemática -carrera a distancia con requisitos especiales de admisión- (Ord. Hcs N^a 2326/98). Facultad de Ciencias Exactas (doc. 1)- 2008²²
2. Proyecto de Aprobación Ministerial de la Licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos. Facultad de Ciencias Económicas (doc. 2)-2010²³
3. Proyecto de Aprobación Ministerial de las siguientes Licenciaturas: Educación Inicial; Historia, Geografía, Gestión Ambiental, Turismo Sustentable.²⁴.(doc. 3)2008²⁵

Estructura general de los proyectos:

²⁰Dentro del ámbito de la UNICEN no se han encontrado otros documentos y/o normativas de carácter formal que regulen el funcionamiento y perspectiva sobre la función tutorial en esta modalidad.

²¹ Dicha resolución regula la presentación de Proyectos (programas o carreras) bajo la modalidad de educación a distancia que se presentan por primera vez, con la finalidad de obtener el reconocimiento oficial y la consecuente validez nacional en el nivel de la Educación Superior Universitaria tanto pública como privada, nacional, provincial e internacional.

²² Corresponde al año de aprobación por Resolución Ministerial de Reconocimiento y Validez Nacional De La Carrera

²³ ídem

²⁴ La Licenciatura en Ciencias de la Educación fue presentada en el 2001

²⁵ídem

1. Fundamentación de la propuesta
2. Destinatarios de las carreras de licenciaturas
3. Antecedentes de la Unidad Académica
4. Modelo educativo
5. Evaluación
6. Organización, Gestión y Administración de las Carreras
7. Infraestructura y Equipamiento-Características Tecnológicas de los Soportes.
8. Producción y Evaluación de los Materiales
9. Reglamento Para Alumnos
10. Centro de apoyo distante de la institución central.
11. Modo de financiamiento de la propuesta.

Se ha decidido realizar el análisis de cada documento institucional a partir de tres categorías construidas a priori con el objeto de conocer cómo se concibe desde cada Unidad Académica la función tutorial, la utilización de las TIC en sus prácticas de enseñanza y Educación a distancia y su finalidad. Con el propósito, esta última de comprender desde qué concepción de educación están pensando la enseñanza y concretamente la función tutorial. Dicho análisis, que se presenta a continuación, ha permitido alcanzar una síntesis que intenta cruzar y analizar comparativamente las cuestiones más relevantes para nuestro trabajo. Como se menciona anteriormente esta normativa prevé una amplia lista de ítems a tener presente en el momento de presentar y evaluar carreras con modalidad a distancia, sin embargo no se pretende ser exhaustivos en este análisis, sino simplemente recuperar los apartados vinculados al tema de investigación y poder mostrar o describir la mirada institucional respecto de este tema.

5.3.1 Documento 1- Licenciatura en Educación Matemática (FCEX)

a-Respecto de la función tutorial

Desde este documento, se conceptualiza al docente responsable de la asignatura como profesor-tutor, acompañado por un auxiliar especialista en el área.

Al **docente-tutor** se le asignan responsabilidades, además de la elaboración del material, tales como:

"asistir el proceso de aprendizaje, dinamizando las actividades, incentivando discusiones, aclarando dudas, realizando las devoluciones correspondientes, moderando los tramos asincrónicos (foro, correo electrónico) y los tramos sincrónicos (encuentros presenciales, chat.). Las orientaciones que brinda el docente sirven como organizadores previos para el aprendizaje (documentos de referencia, lecturas complementarias, guías de lectura, ejemplos, presentaciones PowerPoint).

(...) Cada profesor-tutor establecerá los encuentros sincrónicos durante el cuatrimestre mediante una sala de conferencia, para discutir dudas, desarrollar y debatir sobre las distintas temáticas de la asignatura."

En el caso del auxiliar, tiene la responsabilidad de:

"Promover la interacción docente-alumno y alumnos entre sí. Atienden las consultas académicas, establecen los tiempos y espacios específicos para las consultas (Chat, e-mail, foro de discusión, encuentros presenciales, etc.)"

Ello indica varias cuestiones a atender. En primer lugar, que se le asigna al docente responsable la función tutorial, al ser el responsable de elaborar las clases, realizar orientaciones necesarias y establecer un intercambio con los alumnos. En segundo lugar, el auxiliar es un especialista de la materia, no de la modalidad y su función además es promover este intercambio entre el docente y el alumno, es decir, no debe realizarlo sino promover esta comunicación.

Se distinguen tutorías virtuales y presenciales, no obstante la finalidad de ellas es la misma:

"Tanto las tutorías, a través de espacios virtuales como las presenciales, en la sede de la carrera, permiten que el alumno esté permanentemente acompañado en su estudio. En los casos en que resulta necesario se utiliza el correo postal, como así también las comunicaciones telefónicas"

(el subrayado es nuestro)

Es decir, se reduce las tutorías en un espacio y tiempo concreto con el fin de contener al alumno. Las TIC son utilizadas aquí con el fin de concretar la realización de las tutorías.

Es importante mencionar que en el diseño del material, parece ponerse en evidencia la función tutorial a través de:

“Cada módulo de aprendizaje contiene una introducción, los contenidos y la bibliografía recomendada y la guía de actividades con los organizadores previos y las orientaciones necesarias. (...) Se propone para cada módulo de aprendizaje, una secuencia de actividades y se ofrecen orientaciones, sugerencias, preguntas orientadoras para la lectura del material, documentos de referencia, lecturas complementarias, síntesis, ejemplos, etc.”

B-Respecto de las TIC

Se especifica la utilización de correo privado y del foro con la finalidad de establecer la comunicación con los estudiantes:

“Se utilizará el correo electrónico como medio permanente de comunicación con el profesor-tutor, a través de él los alumnos recibirán la información y la orientación necesaria para poder elaborar las tareas.

El foro de discusión ofrece un espacio adecuado para facilitar las interacciones profesor-tutor- alumno y alumno-alumno, proporcionando en el primer caso motivación, retroalimentación, diálogo, orientación y en el segundo, favoreciendo el intercambio de experiencias, reflexiones, opiniones y análisis, por lo tanto cada asignatura diseñará actividades para ser desarrolladas a través del foro”

Las finalidades son fundamentalmente de transmisión de información en el primer caso y comunicacionales en el segundo.

Respecto de las TIC se evalúa:

“La capacidad interactiva de las herramientas destinadas a la información y la comunicación y las dificultades detectadas por docentes y alumnos se analizarán a partir de la opinión (mediante encuesta) de alumnos y docentes.”

c-Respecto de la EAD

La carrera a distancia surge para:

"expandir el alcance de las ofertas del Departamento a potenciales alumnos y/o profesores en ejercicio que quieran adquirir o actualizar conocimientos en el campo de la enseñanza de las ciencias."

Se conceptualiza la EAD como una modalidad de educación y la más conveniente para ofrecer estudios posteriores a los realizados y de actualización:

“se considera que la modalidad de EAD es la adecuada para ofrecer a los docentes capacitación y actualización, en forma personalizada y adaptado a las necesidades individuales”

d- Otros datos:

Se establece la capacitación de todos los docentes en temas tales como:

"El área de Tecnología Informática de Educación (TIE) capacitó a los docentes responsables antes de elaborar los materiales mediante un seminario (40 horas) en el que se abordaron los temas: componentes de un sistema de educación a distancia (EAD), modelos pedagógicos, características, necesidades e intereses de los alumnos en EAD; diseño didáctico y computacional de cursos en línea; elaboración de materiales; la comunicación mediada por computadora; evaluación de proyectos EAD y de los aprendizajes en EAD".

Ello supone que la institución ha brindado a los docentes responsables que trabajan en la licenciatura la capacitación en temas específicos a la modalidad.

La carrera a distancia se inserta en la estructura de funcionamiento de la institución:

"La Licenciatura en Educación Matemática implementada a distancia, depende del Departamento de Formación Docente, en lo académico de la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Exactas, en lo administrativo de la FUNIVEMP (Fundación Universidad-Empresa del Centro de la Provincia de Buenos Aires) que se encarga de la administración y gestión de cobranza y pagos de los ingresos que como recursos propios genera la Facultad de Ciencias Exactas, a través del Departamento de Formación Docente y del NIECyT para el dictado de los cursos de dicha Licenciatura.

“...se utilizan sistemas informáticos compatibles con el sistema de gestión de alumnos (siu-guaraní) y de gestión de docentes (siu-pampa)”.

“El equipo docente está formado por profesores ordinarios a cargo de las asignaturas de las carreras grado de los Departamentos de Matemática y de Formación Docente con postgrados realizados en el área”

Es decir que depende académica y administrativamente de la estructura creada para las ofertas presenciales, su especificidad la otorga la modalidad de dictado y la coordinación de la carrera. No cuenta con una estructura de organización particular, más que con un coordinador.

Éste es quien realiza la coordinación académica:

“trabaja fundamentalmente en la comunicación con los alumnos y atención de consultas académicas; esto es, hace el soporte, durante el proceso de aprendizaje, de la interacción entre el docente responsable y los alumnos. También establece la comunicación entre los alumnos y la Secretaría Académica de la Facultad...y la realización periódica de reuniones con los equipos docentes”.

Este soporte durante el proceso de aprendizaje por parte de la coordinación habla de cierto acompañamiento tutorial por parte de la gestión de la carrera.

5.3.2 Documento 2- Licenciatura en Gestión de Servicios Turísticos (FCEc)

a-Respecto de la función tutorial

En este documento se explicita que las materias de la carrera dictada virtualmente están conformadas por un **profesor contenidista** y un **tutor académico**, con responsabilidades especificadas cada uno. El primero de ellos se ocupa de

“seleccionar, estructurar, organizar y secuenciar los contenidos, se ocupa de contribuir a que estos resulten comprensibles y accesibles para el alumno”.

La función principal del tutor académico es:

“potenciar la actividad del estudiante según su propio proceso de aprendizaje”

Los tutores²⁶ son concebidos como los responsables de la guía y orientación del aprendizaje:

“Función de contención de alumnos, para prevenir la deserción, evitar retrasos en el ritmo de aprendizaje. Se diferencia de los profesores convencionales porque ha de poseer conocimientos sobre la modalidad, el aprendizaje de los estudiantes, organización de recursos, técnicas tutoriales, etc.”

Se conceptualiza las tutorías en la figura de un docente tutor el cual trabaja y promueve el aprendizaje, tutor que no participa en la elaboración de materiales, sino del dictado de la asignatura. Además, resulta ser el tutor una figura funcional para el sistema, desde lo emocional- la contención- y con la finalidad de mantener el sistema en funcionamiento. El docente responsable queda desprovisto de la responsabilidad de contacto real con los alumnos. Cabe mencionar que se señala un corte o un cambio respecto de la concepción tradicional del profesor que sólo tenía conocimientos disciplinares. Aquí el tutor además debe conocer técnicas de acompañamiento para esta modalidad específica. Lo que marca el otorgamiento de una especificidad en la enseñanza en estos entornos virtuales.

Más adelante se definen las tutorías como:

“El espacio de comunicación e interacción que se produce entre tutor y alumnos con el fin de orientar y apoyar el aprendizaje”

“La mediación docente iniciada en los materiales, se complementa con las tutorías que establece cada asignatura”.

Obsérvese allí que, las tutorías no aparecen integradas en los materiales de estudio, sino que constituye una función diferenciada de ella. No obstante se conciben los materiales didácticos como instrumentos mediadores y con funciones explícitas de motivación, orientación y estructurante de la propuesta educativa. Esto es, explícitamente entonces se conciben las tutorías por fuera de los materiales, pero desde la perspectiva de este trabajo se evidencian indicios de algún tipo de intervención de la función tutorial en su diseño.

²⁶Encontramos a lo largo del proyecto varias referencias a las tutorías, recuperamos aquí las que consideramos más relevantes para nuestro estudio

En esta estructura además se presentan los **tutores de gestión** por asignatura:

“Es el facilitador tecnológico, acompañará a alumnos y profesores contenidista o tutores académicos en la adquisición de las habilidades propias del manejo de la plataforma. Detecta casos de inacción de alumnos, las causas y ofrece soluciones. A quienes conforman el área de soporte administrativo, la coordinación les asignará las tutorías de gestión de una o varias asignaturas”.

b- Respetto de las TIC

Se establece la utilización de distintas herramientas para establecer la comunicación. Los foros serán académicos y se crearán en función de una consigna o tema:

"Los foros no se utilizan sólo para consultas. Se debe planificar el foro, plantearse una temática central respecto de la cual se realiza el intercambio.

Chat: herramienta más informal. Requiere de cierta planificación. Puede resolver consultas y dudas específicas. Instancia previa a las evaluaciones o abiertas al intercambio

Webmail: consultas individual.

Materiales en archivos digitales y paquetes multimedia: sistema integrado de sonido, audio y video"

El sistema informático utilizado se organiza en función de dos finalidades: como vía de organización de la propuesta y como soporte para presentar el material de estudio.

Se evalúa entre otras variables la eficiencia de las herramientas tecnológicas.

c-Respetto de la EAD

Se entiende la EAD como una modalidad con la finalidad de ampliar el acceso a la educación universitaria.

“mediante la modalidad a distancia se estaría brindando la posibilidad de acceder a una educación universitaria en lo referente a gestión de servicios turísticos”

Además se describe la necesidad de conformar un equipo para sostener la EAD:

"En EAD es necesario conformar un equipo, cuyos integrantes con sus diferentes funciones permitan desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje atendiendo la variedad de dimensiones: administrativa., la académica, la metodológica, la comunicacional, la personal, grupal y estrictamente tecnológica"

No obstante en la conformación del Programa de Educación Virtual (Resolución Consejo Académico N° 146/2002) no se observan estas dimensiones o el abordaje de estos aspectos, sino una estructura conformada por un coordinador, soporte administrativo y soporte técnico.

c-Otros datos

El programa del área de educación virtual si bien cuenta con una estructura organizativa, depende desde lo estratégico, financiero y organizacional directamente del decanato de la facultad y en lo académico de la Secretaria Académica.

Además se explicita un programa de capacitación permanente en tres ejes:

- Capacitación docente: cursos previos al desempeño en la modalidad.
- Asistencias pedagógicas-didácticas: durante el diseño y la implementación de la oferta.
- Capacitación en gestión de la modalidad: destinada a los responsables del programa.

Respecto de los docentes de la carrera:

"Deben ser profesores ordinarios de la universidad. Cuando no existiera en la planta funcional de la facultad profesores con esa formación y requerimientos, serán designados por el Consejo Académico en función de sus meritos académicos".

5.3.3 Documento 3- Facultad de Ciencias Humanas.

a- Respecto de la función tutorial

Se establece la conformación de equipos de cátedras a partir de docentes contenidista y tutores académicos. El primero es:

"Aquel especialista en un determinado área del conocimiento que *elabora el material escrito* destinado expresamente para la modalidad de EAD. Es el profesional docente que elabora los textos que transmitirán los contenidos académicos a desarrollarse en un

determinado curso, carrera, asignatura, etc. que forma parte de un equipo interdisciplinario de esta nueva modalidad educativa."

Para el tutor académico se especifican las competencias que debe manejar: tecnológica, didáctica y tutorial.

La tutoría aparece reducida a un espacio y a un rol y no se describen la finalidad de su función ni sus responsabilidades.

b- Respecto de las TIC

Se explicita la utilización de herramientas sincrónicas y asincrónicas. Además de la elaboración de su propio entorno virtual.

Para evaluar el uso de las herramientas informáticas se contemplan las siguientes dimensiones de análisis:

-Las aplicaciones para facilitar la comunicación interpersonal

-las características técnicas de las herramientas

-la gestión y administración de los cursos

-La distribución de los contenidos de aprendizaje

c-Respecto de la EAD

La EAD se conceptualiza como un sistema, cuya finalidad está basada en dar respuesta a una demanda de formación:

“Los objetivos finales de este sistema son satisfacer una demanda cada vez más amplia e intensa de egresados de institutos terciarios o universitarios que desean completar o profundizar su formación y facilitar la apropiación de conocimientos necesarios para el desarrollo de una actividad profesional de calidad, aprovechando las herramientas que brindan los avances de la tecnología y la comunicación, superando restricciones geográficas y temporales”

d-Otros datos

Los docentes de la modalidad son docentes concursados de la institución:

“El cuerpo de docentes de las diferentes carreras que ofrece la UGED, pertenece a la Planta Regular de Cargos Docentes de la Facultad, cuyo ingreso se realizó a través de

Concursos reglamentados según el Estatuto de la Universidad, aprobado por Resolución del Consejo Superior N° 221/03, en su Título IV: CLAUSTROS, CAPITULO 1: DOCENTES.”

Si bien la UGED contiene una estructura, en coordinación con el Departamento de Alumnos, el Departamento de Docentes y el Departamento de Informática de la Unidad Académica, realiza la administración de aspectos no académicos que incluyen tareas tales como la administración de las inscripciones, la información para los alumnos, las inscripciones a mesas de exámenes, la administración del sistema técnico, etc.

e-Respecto de las capacitaciones

La UGED viene desarrollando desde el año 2003 una serie de capacitaciones orientadas por un lado al diseño, producción y evaluación de los materiales curriculares y por el otro, a las habilidades profesionales del tutor.

Para el logro de la primera finalidad se ha desarrollado el Taller “Diseño de Materiales Educativos”, cuyo principal objetivo fue reflexionar sobre algunos requerimientos básicos a considerar al momento de diseñar, producir y evaluar los materiales para las propuestas de enseñanza con modalidad a distancia.

Para la segunda finalidad, se ofrecieron las siguientes propuestas: el Seminario “Sistema de formación y capacitación a distancia: habilidades profesionales del tutor de la modalidad” y el curso “Tutorías Académicas on line: coordinación y participación”, aprobado por Resolución del Consejo Académico Nro. 141/03. Lo que señala el compromiso de la institución con la formación tutorial y su institucionalización a través de la aprobación por resolución.

5.4 Una síntesis de los proyectos institucionales: similitudes y diferencias.

En el inicio de esta apartado se mencionó que los tres proyectos comparten los mismos ítems, sin embargo no todos comparten las miradas y perspectivas.

La conformación de una estructura que sostenga la EAD o la ausencia de ésta se sabe que no determina la mirada sobre la función tutorial pero si permite contextualizar desde qué marco de trabajo están hablando los docentes y desde qué concepciones institucionales explícitas lo hacen.

5.4.1 La EAD como modalidad y sistema

La EAD es conceptualizada en los tres proyectos como una “*modalidad*” de educación. Sólo en el doc. 3 (FCH) además de modalidad se hace referencia a un “*sistema*” de EAD.

Concebir la EAD como *modalidad o sistema* implica diferencias significativas. En tanto, modalidad supone una forma de hacer educación, una manera y un tipo. De allí, se podría decir que lo característico de la EAD es que se modifica la manera de brindar educación caracterizada por la distancia física y geográfica respecto de los participantes. Tal es el caso del doc.1 (FCEEx) que no explicita más que una coordinadora y un consejo de carrera, es decir mantiene la misma estructura que cualquier otra carrera brindada presencialmente, lo que se modifica es que se hace a través de una plataforma informática. Sin embargo, **modificar la forma de dictado parece ser discursiva, sólo parece modificarse el “a través de qué” medios se hace.**

En cambio concebirla como *sistema* (doc. 3) supone un conjunto de partes o elementos organizados y relacionados que interactúan entre sí para lograr una finalidad. Definición que parece ser coherente con la organización y estructura que ellos proponen y desarrollan. Así la UGED (FCH) se organiza a partir de sus áreas (pedagógica, tecnológica y administrativa) y sub-áreas de trabajo.

En el caso del doc.2 (FCEc) se conceptualiza como modalidad, sin embargo cuentan con una estructura que sostiene y organiza la EAD.

La EAD se proyecta para responder a una demanda de formación posterior al grado, de capacitación, de actualización de conocimientos y de profundización. Parece ser más conveniente o estar pensada en función de esta finalidad, más que para la formación inicial del estudiante universitario.

La dependencia académica y administrativa de las carreras con los departamentos organizados inicialmente para las ofertas presenciales, aparece en menor o mayor grado en los tres casos. Al ser instituciones bimodales utilizan parte de los recursos disponibles.

5.4.2 Respecto de la función tutorial

Se encuentran miradas coincidentes y algunas particularidades entre los proyectos.

- En el doc.1 (FCEEx) conceptualizan al docente responsable de la asignatura como profesor tutor. Cabe mencionar además, que aunque no se explicita en estos términos se evidencia

cierto acompañamiento tutorial (académico y administrativo) por parte de la coordinación de la carrera.

- Los doc. 2 y 3 comparten la conformación de los equipos de cátedras distinguiendo un profesor experto en contenidos y un tutor académico. Podríamos decir con cierta semejanza a la estructura de un modelo industrial, ya que esta distinción también supone la división y distinción de tareas. Allí el tutor no participa o por lo menos no se menciona su participación en el diseño de la asignatura ni en sus clases, sino que es responsable de acompañar el estudio, orientar y promover los aprendizajes. En el doc. 2 (FCEc) se pone énfasis en la necesidad de que sean las tutorías las que eviten la deserción de la modalidad, de este modo aquí el tutor no sólo debe promover el aprendizaje sino además lograr que todos permanezcan en el sistema.
- Tanto en el doc. 1 como en doc. 3 se distinguen las tutorías virtuales y tutorías presenciales, las primeras desarrolladas en el aula virtual y las últimas desarrolladas en la sede de la carrera. Respecto de su finalidad especifican en ambos proyectos que “permiten que el alumno esté *permanentemente acompañado en su estudio*” (doc. 1) y “*permanentemente guiado en su estudio* como así también la comunicación con el grupo académico responsable de cada materia (doc. 3). Es decir que, las finalidades de ambas modalidades de tutorías son las mismas y además se comparten también en ambos proyectos. El énfasis, entonces, está puesto en el acompañamiento y en la guía del estudiante, fundamentalmente en el estudio de una materia en particular. Si se profundizan los conceptos, se puede mencionar diferencias respecto de *acompañar* en tanto compañía y apoyo que podría ser de manera silenciosa y *guiar* parece estar más relacionado al orientar, aconsejar, intervenir en el aprendizaje.
- En el doc. 2 las tutorías se definen, sin distinguir modalidades, como espacio de comunicación entre tutor y alumnos con el fin de orientar el aprendizaje. Aquí aparece la orientación como finalidad de la tutoría.

Obsérvese de lo anterior que, hay acuerdo en concebir las tutorías como la acción propia de un tutor, aunque las responsabilidades asignadas difieran. Esta acción está caracterizada por el

acompañamiento y las orientaciones siempre referentes al estudio y al aprendizaje. No se especifican otros aspectos donde orientar o acompañar.

Por último, es importante mencionar que en los tres documentos se observa, aunque no explícitamente, la función tutorial a través del diseño, por parte de los profesores, de los materiales de estudio. La posibilidad que los materiales, desde el discurso, permitan invitar a la reflexión, a la motivación, estructuren la propuesta educativa y orienten en las lecturas, desde la perspectiva de este trabajo, materializa la función tutorial. No obstante, seguramente un estudio profundo de los contenidos de los materiales permitiría conocer los sentidos de esta función y con las finalidades que se realizan.

5.4 3 Respecto de las TIC

Los tres proyectos coinciden en visualizarlas como herramientas que posibilitan la comunicación entre los actores y como soporte para la transmisión de información, además de permitir superar las barreras geográficas y temporales. Fundamentalmente se hace referencia al foro, chat y al correo privado.

Respecto del foro, parece ser el medio de comunicación con mayores posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje. Resulta relevante señalar que en el caso del doc. 2 se establece la necesidad de que el foro no sólo sea un espacio de consultas, sino que se realice una planificación académica, plantearse una temática central respecto de la cual girará el intercambio.

En la evaluación sobre el uso de las TIC, se explicitan criterios y aspectos relacionados a la eficiencia de las herramientas tecnológicas y a su capacidad interactiva. Lo que supone una mirada y una evaluación más instrumental de sus posibilidades.

5.4.4 En los proyectos se evidencia la formación de los docentes en EAD

En los tres proyectos se mencionan acciones concretas de capacitación dirigidas a los docentes de la EAD, en el caso de los doc. 1 y 2 fueron dictadas previamente a la implementación de la carrera, lo que supone la formación previa de los docentes. En el caso del doc. 2 se menciona que estas capacitaciones también serían permanentes durante su dictado.

Es importante señalar que en el caso del doc.3 las capacitaciones fueron orientadas específicamente a los actores de los equipos de cátedras: *“capacitaciones sobre diseño de materiales dirigidas a los docentes contenidista y sobre las tutorías académicas dirigidas a los*

tutores”. De allí se deduce que formalmente se establece la no participación en la elaboración de los materiales educativos por parte de los tutores y consecuentemente la no realización de tutorías por parte de los docentes responsables. Lo que implica que, si las tutorías son concebidas como el acompañamiento en el aprendizaje, este acompañamiento no lo realizan los docentes contenidistas y/o responsables de las materias. Estas capacitaciones cuentan con resolución del Consejo Académico de la institución, lo que señala la formalización de dichas capacitaciones.

Los tres proyectos comparten el requisito de que los docentes sean docentes ordinarios de la institución. Sólo en el caso del doc.2 se plantea la posibilidad de contratar docentes externos, los cuales “*serán designados en función de su formación y capacitación académica*” (doc. 2, p.12). Ello hace suponer que todos los docentes tienen experiencia en la docencia universitaria y cuentan con experticia académica evaluada oportunamente.

5.5 Análisis complementario: La mirada de los coordinadores de las carreras o áreas de EAD.

Los primeros contactos con los coordinadores, a partir de los cuales se solicitó el acceso al campo, permitieron registrar algunos datos que pueden complementar el análisis.

Las respuestas fueron diferentes. En algunos se percibió interés y disposición a participar en el estudio tanto en la facilitación de documentación, como para realizar el contacto con los docentes. Lo mismo cuando se solicitó ayuda para la toma de encuestas.

En el caso de la FCEc facilitaron el listado de docentes responsable para la toma de encuesta pero, a partir de una selección que ellos mismos habían realizado fundamentado en eran quienes “creían ellos que podrían colaborar”.

En el caso de los otros coordinadores, si bien hubo predisposición uno de ellos cuestionó la investigación y las unidades de análisis. En consecuencia, la entrega de listados docentes estuvo demorada. En el otro caso, el cuestionamiento estuvo vinculado a que, los docentes estaban sobre encuestados, sin embargo luego de una charla se pudo manifestar el interés del estudio y el listado fue facilitado a la brevedad. Estas cuestiones hicieron que la toma de encuesta se viera retrasada de los tiempos estipulados.

5.5.1 Respeto de la Función tutorial

Los coordinadores señalan que, son los docentes quienes deciden la organización del dictado de la asignatura y la conformación de los equipos de cátedras. Sin embargo, dentro de este poder de decisión por parte de los docentes, se establecen dos posibilidades: el docente decide si contará con la participación de ayudantes o no. El coordinador de la carrera Lic. en EM dice: “algunas materias las da el docente sólo, y otros optan por armar equipos de dos docentes o buscarse ayudantes, lo decide cada uno”. Lo interesante es que cuando describe un ejemplo, señala que un docente designó un ayudante y es éste último quien “sube los materiales, responde consultas, etc.” Lo que indica que se delega la resolución de dudas en la figura del ayudante. Es decir mientras trabaja sólo, se hace cargo de todas las responsabilidades, pero si incluye otro docente-ayudante se le delega la comunicación con los estudiantes y la resolución de consultas.

Para el coordinador de UnicenVirtual y de la UGED puede estar a cargo de un docente o agregar ayudantes, dependerá de la matrícula también. En UnicenVirtual las tutorías administrativas las realizan los alumnos del área y se asigna un tutor por materias que “contienen a los estudiantes”. Se los concibe como “mediadores entre el docente y los alumnos”. La función tutorial, parece quedar atrapada en cuestiones administrativas y emocionales, resultaría algo así como una figura “funcional al sistema de enseñanza-aprendizaje” en tanto intenta evitar la deserción o abandono, al contener y resolver cuestiones burocráticas propias de un sistema.

Para el coordinador de la Lic. En EM, en cambio, la función tutorial la hace el docente “él hace todo”, al decir hace todo esta incluyendo otras funciones de enseñanza, además de la función tutorial. Respecto de consultas de cronograma y entregas las realiza la coordinadora del área.

5.5.2 Otras observaciones de los coordinadores

- Resulta importante destacar la *disposición y disponibilidad de documentación* desde el área de UnicenVirtual y de la UGED, así como la disposición de manuales de procedimiento con los que cuentan para evitar la desorganización, dado que los chicos del área son rotativos en el primer caso, no así en el segundo. En cambio, el coordinador de la Lic. en EM asume que “esta todo disperso, no hay nada sistematizado”. Lo cual habla de una falta de organización respecto de la modalidad y de su institucionalización.

- La coordinadora de la Lic. en EM, presenta indicios para suponer una fuerte vinculación con la estructura presencial de la Facultad y una posible explicación del lugar de la modalidad en esta institución. En primer lugar, señala que se utiliza el calendario académico del presencial para la conformación de mesas de exámenes. En segundo lugar, que los docentes de dicha licenciatura son todos docentes titulares de la modalidad presencial, lo que supone un aprovechamiento, en el buen sentido del término, de los recursos académicos de la institución, al igual que en las otras facultades. Por otro lado, la utilización de foros de internet (como googlegroup, o grupos de discusión de yahoo) habla de la utilización de distintas tecnologías de intercambio para el desarrollo de la propuesta de enseñanza y de la ausencia de un espacio definido para la propuesta en particular y de la institución. Sumado a ello, cuando señala la posibilidad de incluir la videoconferencia para la toma de exámenes, expresa *“esta posibilidad está cuestionada por la facultad, ya que son “medios pacatos” y esta es la única carrera a distancia acá”*. Ello podría suponer cierta resistencia y/o desinterés por parte de la institución frente a la modalidad, que repercutiría o explicaría la falta de sistematización de la documentación de la carrera, de la ausencia de un sistema o plataforma que de una imagen reconocible a la oferta o institución y la imposibilidad de tener “cierta autonomía” respecto de la modalidad presencial.
- El coordinador de Unicen virtual dice “el problema es que acá somos todos profesionales, no somos docentes, entonces aprendemos con la experiencia, no tenemos formación”. Asume la falta de formación y el trabajo a partir del saber práctico. Resulta llamativo que, señale que “los docentes tienen muchas dificultades” y siendo el coordinador no señale acciones para abordar esta falta de formación. Relacionado a estas dificultades expresa que, trabajar en la modalidad les ayuda a organizarse; a planificar y a escribir materiales. Lo que indica que la modalidad virtual les permite reorganizar también la enseñanza en el presencial.
- El coordinador de la UGED hace referencia a varios proyectos de investigación que se están desarrollando en esta unidad y que toman como unidad de análisis los docentes y los que se prevé iniciar. Ello muestra la proyección y la apertura hacia el estudio del área.

5.6 Una síntesis de la perspectiva institucional a través de los proyectos, los sitios web y la mirada de los coordinadores.

Si se compara lo analizado en los sitios Web y en los proyectos institucionales, más allá de sus diferencias en términos de extensión y desarrollo, de hecho sus objetivos de redacción y

destinatarios no son los mismos, ambos permiten aproximarse a conocer y describir la perspectiva de la institución respecto de la EAD y la función tutorial.

Algunas conclusiones parciales:

- Si se considera que las carreras a distancia brindadas por la FCEEx y la FCEc están reconocidas oficialmente y con validez nacional y dependen académica y administrativamente de la institución que les dio origen, resulta llamativo que **no se mencionen en la Web al igual que el resto de las ofertas académicas**. Quizás ello esté indicando que la EAD no parece integrarse a las ofertas ya existentes y que no le otorgan la misma importancia y/o valor a estas propuestas. Lo cual no es un dato menor ya que puede influir directamente en la concepción de educación y enseñanza en entornos virtuales que tenga la institución.
- La información brindada en los sitios web como en los proyectos institucionales advierte **la ausencia de una unidad de gestión o área específica de EAD en la FCEEx**. La modalidad a distancia en esta institución parece ser sólo una cuestión de especificidad en el dictado de la carrera a través de las posibilidades de las TIC. De hecho en el proyecto se menciona su utilización con finalidades puramente de intercambio. Ello explica además las escasas referencias y lineamientos de la EAD en la planificación estratégica de dicha Unidad Académica. La palabra de la coordinadora, permite enfatizar esta posición al señalar cierta resistencia de la institución con la modalidad. Consecuente con ello, la no utilización de un entorno virtual específico de la carrera le quita identidad a la propuesta y limita seguramente las posibilidades de la construcción de un entorno colaborativo de aprendizaje donde todos los recursos estén al servicio de la actividad que se realice.

La ausencia de identidad de la EAD y el no estar conformada un área propia de la modalidad tal vez explique que, en el proyecto institucional se evidencien especificaciones respecto del dictado y de la conformación de equipos de cátedras “no tradicionales” o no establecidas por la mayor parte de la literatura sobre la EAD (como la formación de equipos interdisciplinarios, etc.). Allí la función tutorial la entienden como parte de la función del docente de la asignatura. Sus finalidades son reducidas al acompañamiento del estudiante en el estudio. No se explicitan finalidades vinculadas a la formación del alumno en otros sentidos. Sin embargo, es importante mencionar el establecimiento de responsabilidades y funciones por parte de la coordinadora de la

carrera que señalan una aproximación a la conformación de un entorno tutorial, donde no queda reducido a un rol o a una figura sino que se disponen distintos actores (coordinación y docentes) para sostener y acompañar el proceso de aprendizaje.

- El programa de Unicenvirtual así como la UGED se visualizan como áreas **integradas a la estructura de la facultad**, conformadas por un equipo de trabajo específico para la modalidad y en el caso de este último con claros proyectos de consolidación y crecimiento establecidos desde la gestión. Además en la planificación estratégica así como en las palabras del coordinador de la UGED se enfatiza la apertura hacia los proyectos de investigación propios y externos con el claro propósito de diagnosticar y proyectar la toma de decisiones en los aspectos que lo requieran, sabiendo que todo desarrollo científico sobre un campo de conocimientos siempre es valor agregado y comporta un mejoramiento de sus prácticas.
- El término **función tutorial** sólo aparece mencionado como tema de capacitación realizado por la FCH. Luego se vincula la función tutorial a un rol o a una figura en particular y se concibe que sus funciones están referidas a la comunicación y contacto con el alumno y a la coordinación de foros (en algunos casos). La finalidad de esta función, esta explicitada en términos de acompañamiento en el estudio y de contención para que el alumno no abandone la cursada. No supone una participación en la elaboración y diseño de la propuesta, a excepción del profesor-tutor de la FCEX que si debe participar en su diseño.
- En el caso de la FCEc se encuentran diferencias en la conformación de cátedras entre lo explicitado en los proyectos y en el sitio Web, tal vez pueda deberse a que ciertos perfiles establecidos “tradicionalmente” en la EAD (expertos en contenidos, facilitadores, tutores, responsables de los materiales) no pueden sostenerse ni económica ni estructuralmente en la práctica real de las materias.
- Por último las propuestas de EAD de la Unicen, se explicita en los proyectos, están guiados por los principios de la educación continua:
“entendido como el conjunto de actividades académicas relacionadas con la ampliación y actualización de conocimiento que propician un mejor desarrollo

profesional, sumando así esfuerzos en la democratización del conocimiento y en el continuo ensanchamiento de la igualdad de oportunidades para los miembros de una sociedad que requiere de profesionales cada vez mejor formados” (doc. de FCH).

Tal vez ello explique las finalidades otorgadas a la EAD universitaria vinculadas a la actualización, pero no desde una formación integral del sujeto, como se explicita para las carreras presenciales. **¿Si las finalidades educativas son distintas respecto de la modalidad presencial porque las funciones de enseñanza parecen no modificarse?**

Capítulo 6

Conclusiones

6.1 Introducción

Con la intención de responder al problema de investigación:

¿Qué es la Función Tutorial para los docentes responsables de materias dictadas a distancia en entornos virtuales de la UNICEN y qué sentido educativo le otorgan? y ¿Con qué finalidad utilizan las TIC en esta función?

Se propuso como objetivo general describir las concepciones de los docentes acerca de la función tutorial y la finalidad con que utilizan las TIC en el ejercicio de esta función.

La información obtenida permitió aproximarse a conclusiones e interrogantes que seguramente queden abiertos para futuras investigaciones. Lo cierto es que, permitieron conocer y describir formas de mirar la enseñanza, la función tutorial y la educación a través de entornos virtuales.

6.2 Algunas conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones que emergen de los análisis y que permiten recuperar las hipótesis planteadas inicialmente (ver Cap. 1). La presentación se organizó a partir de cada uno de los objetivos específicos planteados:

Como primer objetivo específico se propuso indagar, sistematizar y analizar bibliografía específica respecto del concepto función tutorial. La literatura revisada reveló la centralidad del rol del tutor, el interés en su formación, sus modalidades, sus funciones pero a la vez autores que permitieron enriquecer la mirada sobre la función tutorial así como el uso de las TIC. De allí que no se adoptó una teoría en particular sino un conjunto de perspectivas y enfoques que contribuyeron a la construcción de una perspectiva teórica desde la cual se abordó el tema de investigación. Este recorrido permitió elaborar el propio enfoque teórico con el objeto de **aportar a la construcción de un marco pedagógico interpretativo desde dónde mirar la EAD y sus**

componentes, alcanzando el segundo objetivo. Este marco, junto con los análisis realizados permitió visualizar que:

- La formación del sujeto ciudadano debe centrarse en la formación de la cualidad del ciudadano, en su condición, en vistas a la construcción conjunta de una sociedad democrática. **De allí que se evidencia, en los docentes estudiados de la UNICEN, una mirada reduccionista respecto de la formación en valores éticos** referido exclusivamente al ejercicio de la profesión.
- La **finalidad otorgada a la educación, no distingue modalidades**, ante todo es educación. Sin embargo, la formación integral de los estudiantes parece ser, para la mayor parte de los docentes e implícitamente desde los proyectos institucionales, una finalidad de la educación universitaria presencial y no de la EAD.
- La **tensión entre la innovación y la tradición en la educación superior universitaria** Martínez Martín et al.(2003) parece, a partir de lo analizado, perpetuarse en la UNICEN: por un lado, la integración de modalidades educativas e inclusión de tecnologías en los procesos de enseñanza y por otro lado, la conservación de funciones docentes de carácter magistral marcan la permanencia de estilos docentes tradicionales propios de este tipo de instituciones.
- La educación implica un proceso de comunicación, por lo que cualquier acción formativa requiere diálogo entre los participantes. No obstante, no se menciona la palabra **comunicación** en ninguno de los relatos docentes. Se habla de la posibilidad de intercambio pero no de los valores y actitudes en que dicho intercambio se sustenta (o debería sustentarse), así como tampoco del *sentido* hacia el que debería orientarse. Sabiendo que el mero intercambio, no constituye la comunicación con vistas al entendimiento.

Con el objeto de **explorar e indagar las opiniones de los docentes responsables de materias dictadas a distancia en entornos virtuales (Ev) de la UNICEN sobre las responsabilidades de enseñanza y el uso de las TIC**, se diseñó y aplicó un cuestionario

obteniendo como resultado la palabra del 33,3% (n: 28) del universo de docentes. Los aspectos destacados se sintetizan en los siguientes tres puntos:

- La **pertenencia de los docentes a determinada Unidad Académica los predispone a compartir ciertas formas de trabajo.**
- Prevalece en los docentes cierta **disposición a asumir las mismas funciones que en las clases presenciales** a pesar de distinguir “conceptualmente” entre los dos tipos de enseñanzas (presencial y a distancia).
- **Priorizan finalidades de intercambio de las TIC** específicamente relacionadas al contacto con los estudiantes y a la posibilidad de transmitir los contenidos de los materiales.

Con el tercer objetivo se pretendió **caracterizar ideas, creencias, que sustentan los docentes sobre la función tutorial-qué es y cuál es su finalidad-, y sobre las TIC- para qué utilizarlas**, de allí que:

Si bien se mencionó que, la pertenencia a la U.A predispone a los docentes a compartir la forma de trabajo, cada uno piensa la enseñanza y concibe la función tutorial de acuerdo a su experiencia, conocimiento, preocupación personal y profesional y que podrá estar teñidos desde lo institucional, pero que no lo determinan. Es por ello que, se decidió en esta instancia, no detenerse en la especificidad de cada U.A sino en las miradas de los docentes de la UNICEN en general. Hacia el final sí realizar algunas consideraciones respecto de cada facultad.

- **La Función Tutorial es definida como un rol con una tarea específica:** Los profesores no asumen la función tutorial como parte de sus funciones de enseñanza, atribuyéndosela específicamente a un tutor. Y la definen como el **rol del tutor dispuesto en cada materia**. Constituye una parte fundamental del proceso de enseñanza de modo que es quién acompaña al estudiante en el aprendizaje de los contenidos específicos de esa materia. En tal sentido termina siendo un **acompañante funcional para el sistema** (Martínez, 2009). Es decir, acompaña y resuelve, si hay dificultades, para que no se genere deserción. Resulta necesario señalar que, sus intervenciones parecen ser **en respuesta a las solicitudes de los estudiantes**, concepción coherente con un **modelo consultivo** de tutorías tal como expresábamos en el capítulo 2.

- Se evidencia, tanto en la palabra oral como escrita de los docentes de la UNICEN (a excepción de uno de ellos) **la distinción entre la enseñanza y las tutorías** Es decir, el docente enseña -diseña y evalúa- y el tutor participa y acompaña en este proceso. En muchos casos el primero de ellos realiza un *dialogo simulado* a partir de la producción de los materiales. Éste diálogo se refuerza a través de un *diálogo real* que toma cuerpo en las tutoría.

Esta distinción deriva de una concepción educativa alejada de la idea de *educación integral* donde la docencia y la orientación son aún universos separados. En rigor, el material sigue teniendo una fuerte presencia coincidente con la segunda generación de la EAD donde la centralidad no estaba puesta tanto en la orientación. A pesar de contar con todas las tecnologías a disposición, parece que la interacción “real” queda en segundo lugar. **Quizás la relativa importancia otorgada al intercambio sea uno de los motivos por el cual delegan la función tutorial a auxiliares.**

Esta mirada de los docentes coincide con lo establecido desde los proyectos institucionales de las carreras, donde se estipulan los equipos de cátedra conformados por profesor contenidista y tutores. No obstante, los docentes y los coordinadores indican que no en todos los casos se conforman estos equipos, dependiendo de la matrícula o de una decisión del docente. Obsérvese entonces que, los datos brindados en los proyectos parecen señalar el ideal de conformación de equipos- acorde a lo establecido por la Resolución Ministerial N°1717- pero no siempre es coincidente con la forma de trabajo. Lo cierto es que, dicha resolución, solicita una serie de ítems respecto de la organización y estructura de las carreras a distancia que hace que las Unidades Académicas diseñen una estructura que luego en la práctica no pueden sostener ni académica ni económicamente. Evidentemente dicha resolución requiere revisiones que no son objeto de este estudio pero que es necesario al menos dejar planteado aquí.

En síntesis, esta forma que proponen de trabajo -tanto en la resolución como en los proyectos institucionales- consolida la separación de la teoría y de la práctica (la primera asumida por los profesores y la segunda por los auxiliares) lo que obstaculiza no sólo el trabajo interdisciplinar sino la comunicación y el propio diálogo entre colegas:

Una dinámica de este tipo es más propicia para articularse con la lógica del enfoque instrumental de la educación a distancia, por su modelo de gestión industrial de producción en cadena, con fuerte diferenciación entre los roles decisores y los ejecutores (Watson, 1999, p.35).

Esta estructura jerárquica y verticalista propia de las instituciones universitarias tradicionales, no sólo transfiere esta distribución de funciones a la modalidad sino que las consolida **dificultando la apropiación o revisión de nuevos perfiles docentes.**

Si a ello se le suma la antigüedad docente de la mayoría de los profesores investigados en la UNICEN (de más de 20 años) podemos suponer que en su formación han impactado modelos pedagógicos que han generado ciertas tradiciones en sus prácticas educativas. Así se percibe que, en las responsabilidades asumidas, se conserva la magistralidad típica de modelos academicistas, manteniendo el carácter tradicional de la cátedra aún en esta modalidad. Esta distribución, no sólo constituye una tradición sino **una opción y concepción pedagógica y hasta ideológica respecto de la educación y de la función docente.**

Quizás el planteo del modelo industrial haya tenido buenos resultados en contextos como el de la Open University, posibilitando la eficiencia en sus procesos. No obstante, aplicado a contextos institucionales y socioculturales altamente diferenciados, como el estudiado, - caracterizados por la escasa remuneración y la sobrecarga laboral de los docentes- **la división de tareas parece generar fragmentación y una irreconciliable diferenciación de tareas.**

- **La escasa presencia del profesor en funciones tutoriales, parece no depender exclusivamente de los docentes:** La sobrecarga laboral, que se menciona en las entrevistas, y el escaso reconocimiento académico al desempeño en esta modalidad parecen explicarlo.
- **No se visualiza una orientación social de las tutorías.** Orientación con escasas referencias a la intervención para orientar y formar en el desarrollo de la autonomía y comprometido con los otros.
- **La tutoría virtual resulta, para los docentes de la UNICEN, permanente durante la cursada de la materia.** Según García Aretio (2001) la función orientadora debe integrarse en

el proceso educativo de los alumnos como ayuda continua, de forma tal que éste pueda adoptar las alternativas pertinentes a su estudio y personalidad. Dos de las características que señala de esta función es la *integralidad* (dirigida a todas las dimensiones de la persona) y la *continuidad* (realizada a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje).

En último lugar, para **detectar diferencias y coincidencias en la caracterización anterior delineando la presencia de conceptos y aspectos de la función tutorial y de las TIC desde una perspectiva social de la educación**, se observaron los siguientes aspectos comunes en los docentes de la UNICEN:

- La función tutorial entendida como el rol del tutor, queda **referida conceptualmente de manera similar a lo difundido por gran parte de la literatura actual** (ver capítulo 1). En rigor, sus alcances, posibilidades y sentidos parecen ser consecuentes con lo estudiado en muchos de los teóricos y en lo "tradicionalmente establecido" en la EAD.
- Si se entiende que la función tutorial debe atravesar las prácticas de todos los docentes en un sistema de EAD y más aún que todo el sistema debe ser tutorial, entonces, resulta ser una **mirada reduccionista concebir la función tutorial como el rol específico de un docente**.
- **En este trabajo se parte de entender que las concepciones que tienen los profesores sobre la función tutorial da cuenta de su valoración de la finalidad de la enseñanza, y en último término del tipo de sujeto que quieren formar**. Se visualiza una concepción de la educación centrada en la enseñanza y no en el aprendizaje del alumno. Al priorizar –en las encuestas– intervenciones disciplinares por sobre las intervenciones sociales, afectivas y al expresar los entrevistados que la formación en cuestiones de tipo más sociales, humanas no son posibles en esta modalidad no sólo podría explicar la visión más reduccionista que tienen sobre la función tutorial sino dar cuenta de la finalidad de la educación universitaria a distancia y del tipo de sujeto que están formando.

- Se visualiza un ámbito de saber que García Aretio (2009) llama **saber práctico**, en muchos docentes de la UNICEN, que no se han capacitado en la modalidad ni la han experimentado como alumno:

Sería el saber propio del práctico, del educador a distancia que a base de ensayo y error, por ejercicio por hábito sabe cómo educar en las diferentes ocasiones... (...) aquella intervención que está guiada por el sentido común, por la experiencia, tradición, las creencias y las teorías implícitas (p.1).

Su experiencia, la que alimenta diariamente ese saber práctico, es la que permite a muchos de los docentes también definir la función tutorial y el tipo de sujeto que desean formar.

Las finalidades otorgadas a la educación universitaria a distancia; la formación disciplinar y profesional. Una formación en respuesta a una necesidad.

- **Las finalidades parecen distinguirse por modalidad y por tipo de carreras.** Los proyectos estudiados así como la información disponible en las páginas web indican que las finalidades de la EAD virtual de la UNICEN parecen estar pensadas en respuesta a una necesidad de formación y demanda de actualización profesional. Se capacita a los profesionales en un saber específico. En cambio, las finalidades de las carreras presenciales están referidas a la formación integral y ética del futuro profesional.
- Cabe destacar que, son dos docentes los que coinciden en anticipar que, **la finalidad no es específica de una modalidad, sino que es de la educación universitaria en general.**
- **Se evidencia, en los docentes de la UNICEN, coherencia entre el modo de concebir las finalidades de la EAD y el sentido educativo otorgado a la función tutorial.** Si las finalidades de la EAD y de las carreras concretamente no se explicitan en términos de formación integral del sujeto, no resulta llamativo que la finalidad de las tutorías no lo sea. El sentido de la función tutorial está determinado especialmente por la concepción educativa que sustenta cada docente y parece ser coherentes con las finalidades otorgadas a la modalidad.

Las TIC como herramientas de información y comunicación

- Los datos de esta investigación refuerzan la idea que, la inclusión de las TIC en muchos casos **ha consolidado los modelos tradicionales establecidos de enseñanza** más que modificarlos o mejorarlos.
- En los docentes estudiados se percibe una **mirada negativa de las TIC**, manifestando ser desconocedores de otras posibilidades o finalidades de utilización. Desde los proyectos institucionales, se enfatiza esta mirada. No obstante, en la encuesta, se señalan diversas finalidades de uso que no pueden desarrollarse en las entrevistas. Esta diferencia, señala la disparidad entre el señalamiento de los usos correctos y el descargo realizado.
- **El uso de las TIC es uno de los temas que más se han capacitado los docentes, pero al mismo tiempo el tema sobre el que requieren continuar capacitándose.** Lo cual puede explicar la subutilización que señalan y en consecuencia la necesidad de aumentar encuentros presenciales, los cuales podrían remediar estas limitaciones de intercambio.
- **La vinculación permanente con la educación presencial.** Si los docentes que dicten las materias en esta modalidad deben ser docentes ordinarios de la institución, significa que ha sido evaluada su experticia académica en un campo de estudio específico. Sin embargo, no se evalúa para desempeñarse en la modalidad.

6.3 Algunas interpretaciones por Unidad Académica.

Los análisis realizados permiten concluir que, **las UA de la UNICEN no presentan el mismo nivel de desarrollo y organización de la EAD.** En este sentido, se hace necesario especificar, a modo de conclusión, aquellos elementos encontrados y que definen la modalidad en cada institución y el lugar de la función tutorial allí.

- En la Facultad de Ciencias Exactas de la UNICEN, la bimodalidad es sólo discursiva ya que **no gestionan la modalidad de acuerdo a su especificidad.** Si se comprende que para desarrollar EAD es necesario la conformación de un sistema cuyos aspectos centrales sean pedagógicos, administrativos y tecnológicos, la información analizada señala la ausencia de:
 - a) una unidad o área que sostenga y organice la EAD,
 - b) lineamientos estratégicos-políticos respecto de ella,

- c) sistematización de la documentación y
- d) una plataforma tecnológica que sostenga y albergue la propuesta educativa.

Todo ello indica la **ausencia de identidad de la EAD** y cierta resistencia por parte de las autoridades. Evidentemente el desarrollo de esta carrera ha dependido del esfuerzo de un grupo docente que la ha hecho posible. Así, **constituye una propuesta de tecnología educativa y no de EAD**. Resulta importante mencionar que en coherencia con ello, de la palabra de los docentes, se desprende **la elección y/o preferencia de la educación presencial con apoyo de las TIC**. Cuestión que invita a preguntarse si son los mismos docentes y la institución los que elijan que sea una propuesta de tecnología educativa y no de EAD.

- En el caso de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN la consolidación de un equipo interdisciplinario de trabajo señala la conformación de una **identidad de la EAD** y el desafío permanente de articulación entre ambas modalidades. No obstante, **las concepciones de la función tutorial parecen distinguirse entre los docentes y quienes organizan y/o gestionan la modalidad**. Los proyectos elaborados e implementados hablan de una concepción tutorial del sistema de EAD, concepción acorde a la consolidación de una unidad de gestión de EAD. Sin embargo esta concepción no parece estar presente en los docentes.
- En el caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNICEN parece encontrarse en un punto intermedio entre las UA estudiadas. Si bien cuentan con un programa de EA Virtual, no se evidencia que forme parte de las políticas de la institución. Además se visualiza la falta de orientaciones para el desarrollo de la enseñanza por parte del programa. Desde los proyectos institucionales se hace referencia a la conformación de equipos de trabajo pero en la práctica no se visualiza.

En este trabajo se parte de caracterizar la EAD como un sistema con características y particularidades necesarias de atender. Siguiendo los aportes de Litwin (2000), como acciones que exigen una organización que permita ajustar en forma permanente las estrategias que se desarrollarán y permanentemente tienen como problemática la orientación y reorientación del aprendizaje. Por ello, y retomando todo lo analizado en este estudio es que se sostiene que **en el**

contexto de la UNICEN no se le otorga a la EAD, como campo disciplinar, un valor o status académico que entendemos debería tener.

De acuerdo a lo recogido en la palabra de algunos docentes existe diferente calidad de las propuestas presenciales de las dictadas a distancia. La preocupación de ellos es que, la misma institución otorga los mismos títulos, pero con distinta calidad y distinta exigencia. Brocca (2008), entiende que los proyectos en Educación a Distancia adquieren calidad cuando las Universidades las integran a su oferta porque:

- se nutren de su personal docente y de los equipos de investigación,
- invierten en dichos proyectos,
- se conforman equipos multidisciplinares, y
- se generan proyectos conjuntos entre Universidades (p.5).

En resumen, trabajar para no marcar ninguna diferencia de calidad con la oferta en la modalidad presencial.

6.4 A modo de síntesis y algunos interrogantes finales

Si se sostiene que, el docente debe mostrar convicción en los beneficios de la EAD que ofrezcan al estudiante seguridad en su recorrido de aprendizaje, la pregunta que se plantea es ¿cómo guía y apoya el proceso educativo en un ámbito que le genera malestar y desconfianza respecto de sus posibilidades?

Por otro lado, y de acuerdo a lo analizado en este estudio, **no se visualiza una reconfiguración de la función docente en los entornos virtuales**. Entonces ¿la inclusión de la modalidad a distancia en la UNICEN fue acompañada de revisiones de las prácticas pedagógicas? ¿O fue sólo un hecho de transformación tecnológica? ¿Las finalidades otorgadas a las carreras dictadas a distancia se modifican respecto de las dictadas presencialmente pero las funciones de enseñanza no?

Interrogantes que quedan abiertos, pero con el convencimiento que serán discutidos y revisados en los contextos particulares de cada uno de los espacios de enseñanza indagados. Conscientes que las inquietudes planteadas aquí darán lugar a nuevos desafíos que los docentes y la institución en su conjunto podrán afrontar.

En este sentido, esperamos haber aportado algunos elementos para redimensionar la función tutorial en la educación a distancia virtual en la actualidad y específicamente en el contexto de la UNICEN. De allí que, del planteo de la función tutorial, se desprende el reconocimiento de una manera diferente de entender la relación pedagógica, la cual requiere, por parte de todos los docentes e integrantes de la institución estudiada, el compromiso y la participación. Fundamentalmente interpelando respecto de la **concepción de lo que significa la función de la educación en la sociedad**. Lo desafiante para los docentes de la UNICEN es que se puede aprender a desarrollar la función tutorial, contextualizando y desarrollando la práctica docente en el marco de las finalidades de la educación superior y atendiendo a una sociedad de la información crítica y comprometida socialmente. Función, entonces, que debe estar orientada por un proyecto educativo que en su esencia trate de “educar para un juicio moral autónomo, para la participación democrática y que implica una construcción como educación ética y ciudadana” (Landivar y Floris, 2004, p. 44)

El propósito ha sido repensar la problemática educacional desde su carácter ético - pedagógico, lo cual permite reflexionar sobre los procesos educativos en su relación con la organización de la sociedad y con la formación del sujeto.

Conscientes que, esta indagación sobre lo que “creen hacer o dicen hacer” los docentes de la UNICEN, es limitante para inferir qué es “lo que hacen” en la práctica, no se desestima que las concepciones que tienen sobre la EAD y la función tutorial pueden estar operando como organizadores de la acción. Seguramente, una indagación profunda en la práctica, podrá ampliar y enriquecer las concepciones que tienen los docentes o bien contradecirlas en futuras investigaciones. Este es el compromiso como educadores e investigadores.

Para concluir recuperamos una frase de Pérez Serrano (2007) que expresa las intenciones finales: “Ningún investigador puede afirmar que su búsqueda ha terminado, puesto que no existen límites, dado que lo que se va descubriendo son verdades parciales” (p.2).

Referencias bibliográficas

AA. VV. *¿Eduidiseños o tecnodesignios?* (2006). IV Seminario internacional y II Encuentro Nacional de Educación a Distancia. La Plata: RUEDA.

Aguilera García, L. (2010) *La tutoría en la universidad: selección, formación y práctica de los tutores: ajustes para la UCM desde el espacio Europeo de Educación Superior*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

Álvarez Pérez, P. y González Alfonso, M. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 48-70.

Área Moreira, M. (2005) *La educación en el laberinto tecnológico de la escritura a las maquinas digitales*. Barcelona: Octaedro.

Bartolomé, A (2008) Entornos de aprendizaje mixto en Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. RIED*. V11:1. p15-55

Birgin y Dussel, (2000). Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación general. Seminario Rol y Trabajo Docente. G.C.B.A.

Bourdieu P. (2007) Objetivar la sujeto objetivante. *En Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa, pp. 98-101, 2007a.

Burbules, N y Callister, T. (h). (2006) *Educación: riesgos y promesas de las nuevas Tecnologías de la información*. (1ed). Buenos Aires: Granica.

Cardona Carmona, H.E (2008). Consideraciones acerca de la educación virtual como comunidad de relaciones afectivo-valorativas. *Revista Iberoamericana de Educación*. Universidad del País Vasco. España: Edita OEII.

Casarini, M. (2009). *La tecnología y el desarrollo cognitivo: la computadora como metáfora de cambio*. Unidad 1. Módulo: Los procesos tecnológicos y el proceso educativo. CEA. UNC.

Coicaud, S. (2009). La Investigación Educativa en el marco de propuestas de educación mediada por tecnologías. Modulo Teoría y metodología de la Investigación educativa. CEA. UNC. Córdoba.

Del Mastro Vecchione, (2005). *Enseñanza estratégica en un contexto virtual: un estudio sobre la formación de tutores en educación continua* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.

Eisner, E. W (1998). Formas de representación. En *Cognición y curriculum*. Buenos Aires: Eds Amorrortu

Flores. E. (2009). *Encontrando al profesor virtual. Resultados de un proyecto de investigación acción*. Versión abreviada por Casarini y Waisman. Curso Los Procesos Tecnológicos y el Proceso Educativo. PROED. UNC

Floris, C. (2009). *Capacitación en la función tutorial*. Ficha de cátedra no publicada. Secretaria Académica. UNICEN. Buenos Aires.

Floris, C. (2012) *La función tutorial: más allá de la modalidad educativa*. Manuscrito no publicado. Secretaria Académica. UNICEN. Buenos Aires.

Gallino, M y Forestello, R (2009). La enseñanza mediatizada en entornos tecnológicos. Apuntes de cátedra .Unidad 3. Curso de posgrado: La enseñanza y el aprendizaje. PROED/CEA. UNC. Cordoba.

García Aretio (1987b). Un modelo de acción tutorial presencial. Publicado en *A distancia de la Universidad Nacional de Educación a distancia*.Nº3, 2.5pp.

García Aretio, L. (2001). *La Educación a Distancia: de la teoría a la práctica*. 3ª. Reimpresión. Barcelona: Ariel.

García Aretio, L. (coord.) (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*., Barcelona: Editorial Ariel.

García Aretio. L (2009). *Saberes en la Educación a Distancia*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España: Editorial del BENED.

Garrison, D.R. (1989). *Understanding distance education*. Londres: Routledge.

Habermas, J (1999) *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. (3ra reimpresión). Madrid: Ediciones Taurus.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C.F. y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. (4ta Ed.) México: Mc. Graw Hill Interamericana.

Landivar, T. y Floris, C (2004) *Educación para la comunicación: una necesidad pedagógica del siglo XXI*. Buenos Aires: UNCPBA. NEES.

Lion, C. (2006) *Imaginar Con Tecnologías. Relaciones entre Tecnología y Conocimiento*. (1a ed.) Argentina: Editorial Stella y La Crujía Ediciones.

Litwin, E. (2000) *La educación a distancia*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lobato, C. (2004) La función tutorial universitaria: Estrategias de intervención. Papeles Salmantinos de educación, 3. pp. 31-57.

López Ortega, A. (2003). *La tutoría en la universidad*. Programa Institucional de Tutoría académica. Primer Foro Institucional de Tutoría Académica. Guadalajara.

Maggio, M. (2000). El tutor en la educación a distancia. En Litwin E. (Comp.), *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. p .160 Buenos Aires: Editores Amorrortu.

Marradi, A., Archenti, Nélica y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. (1° ed). Buenos Aires: Emecé Editores.

Martínez, T. (2009) *Sin Distancias. La Práctica Tutorial*. Módulo: La Educación A Distancia. CEA/UNC.

Mattelart, A. (2001) *Historia de la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.

Mena, M. (comp.) (2004) *La educación a distancia en América latina. Modelos, tecnologías y realidades*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía, Editorial Stella, ICDE y UNESCO.

Neumann, E. (1974). The spiral of silence: a theory of public opinion
Los Efectos Sociales de los Mass Media, Mauro Wolf, 1994.

Pardo Salgado, C. (2009) *Las TIC una Reflexión Filosófica*. España: Laertes-educ.

Perkins, D.N (1993) la persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En Salomon, G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*.(p.336). Buenos Aires: Unida edición. Amorrortu editores.

Prieto Castillo, D y Molina V. (1995) *El aprendizaje en la universidad*. Mendoza: Ed. Universidad Nacional de Cuyo.

Riofrío, G. y Correa, A. (2008) La Tutoría en la Educación a Distancia de la UTPL. *Revista Cognición N° 13* ISSN 1850-1974. Edición Especial II Congreso Cread Andes y II Encuentro Virtual Educa UTPLoja Ecuador.

Riviére, P. (2008) *El Proceso Grupal del psicoanálisis a la psicología social*. (p 256, 36 reimp.) Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión

Rodríguez G., Gil Flores, J. García Jiménez. E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Malaga: Ed. Aljide.

Sabulsky, G., Forestello, R y Roldan, P., (2009). Ser docente en la modalidad a distancia. Reconstruyendo la historia de Universidad Nacional de Córdoba. En *Revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia*. N°7. 1ªed. Editorial UNLPam

Salomón, G. (comp.) (1993) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Unida edición Amorrortu editores.

Sgró, M. (2006) *Aproximaciones al concepto de acción comunicativa como fundamento de una teoría crítica de educación*. Apuntes para la discusión. Manuscrito no publicado. UNCPBA. Tandil. Argentina.

Sirvent, Ma. T. (2005) *Lecturas de lógica cualitativa 2*. Cátedra de Investigación y Estadística Educacional I. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.

Vygotsky, L. (1984) *Interacciones entre aprendizaje y desarrollo*. En *el desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica.

Watson, M. T. (1999). La enseñanza superior con estrategias de menor presencialidad en el actual contexto de la universidad pública argentina. En *Acerca de la Distancia*. 3. er. Seminario internacional de educación a distancia. RUEDA. Argentina: Eudecor S.R.L.

Webgrafía

Adell, J. y Sales, A. (2010). *Enseñanza online: elementos para la definición del rol del profesor*, en AA.VV. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa. Kronos, Sevilla, p. 351-372. Disponible en: http://www.academia.edu/3004289/Ensenanza_online_elementos_para_la_definicion_del_rol_de_l_profesor [consultado en abril de 2012]

Andréu Abela, J. (2000). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces. Universidad de Granada. Recuperado de: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf> [consultado marzo de 2013]

Alemañy Martínez, C. (2009) Un nuevo rol docente en la era de las nuevas tecnologías. *Revista Académica Semestral. Cuadernos de Educación y Desarrollo*- Vol 1, N° 1. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/01/cam.htm> [consultado en marzo de 2010]

Área Moreira, M. (s.f.) Nuevas tecnologías, educación a distancia y la mercantilización de la formación. *Revista Iberoamericana de educación*. Universidad de la Laguna, España Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/578Area.PDF>

Barberá, E., Badia, A y Mominó. J.M. (2001) Enseñar y aprender a distancia: ¿es posible? Reseña de Publicaciones de Interés. *La incógnita de la Educación a Distancia* Barcelona: ICE UB/Horsori, *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 1, Nº 3. Disponible en: <http://revistas.um.es/redu/article/view/11511/11091> [consultado en mayo de 2012]

Bartolomé A. (2004) Blended learning. Conceptos básicos. *Pixel. Revista de Medios y Educación*, 23, pp.7-20. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2301.htm> [consultado en mayo de 2013]

Bartolomé A. (2011) Comunicación y Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento. *Revista Virtualidad, Educación y Ciencia* - Año 2 - Nº 2 -p9-45 Disponible en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/viewFile/332/331> [consultado en mayo de 2013]

Briones, G. (1996). Metodología de la investigación cuantitativa en las Ciencias Sociales. Modulo 3 en *Especialización En Teoría, Métodos Y Técnicas De Investigación Social*. ICFES. Colombia. ARFO Editores e Impresores Ltda. Disponible: <http://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/metodologia-de-la-investigacion-guillermo-briones.pdf> [consultado en junio de 2011]

Brocca, D. (2008). *La Educación a Distancia ¿es una opción para las Universidades?* Trabajo presentado en VIII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Disponible en http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/61470/TRABAJO_BROCCA.pdf?sequence=1 [consultado en diciembre de 2012]

Calderon, V., Froy, L. Gogorza, O. (2005) *Un puente entre la educación a distancia y la virtualidad*. Trabajo presentado en II Jornades Fòrum Novadors: Escola i TIC. Valencia. Disponible en: http://ute.uv.es/escolatic/comunicaciones/11_EscolaTIC.pdf [consultado en noviembre de 2012]

Chero Valdivieso, H. (2008) La Tutoría en el Sistema de Educación Abierta de la ULADECH. *Revista Cognición* Nº 13. Edición Especial II Congreso Cread Andes y II Encuentro

Virtual Educa Utploja. Ecuador. Disponible en:
http://www.cognicion.net/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=83 [consultado marzo de 2013]

Ehuleteche, A. y De Estefano, A. (2010) Evaluación de las competencias para la formación tutores de e-learning. *Hekademus. Revista Científica de la Fundación Iberoamericana para la Excelencia Educativa* V.03 N° 07 (p.5-10) Disponible en:
http://www.hekademus.calidadpp.com/numeros/07/Hekademus_07_03.pdf [consultado en abril de 2012]

Fainstein, H (2001). *Conducción y liderazgo en organizaciones educativas*. Disponible en: <http://www.amauta-international.com/ConduccionLiderazgoEducativas.htm> [consultado en mayo de 2012]

Fernández Chaves F. (2002) El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista Ciencias Sociales*. Vol. II, N° 96. p.35-53. Universidad de Costa Rica. Disponible en: <http://revistacienciasociales.ucr.ac.cr/wp-content/revistas/96/03-.pdf> [consultado en diciembre de 2012]

García Aretio, L. (1994). *Educación a distancia hoy*. Madrid, UNED. Disponible en http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:UNESCO-libros-educacion_a_distancia_hoy [consultado en febrero de 2013]

García Aretio. L. (1999a). Fundamentos y Componentes de la Educación a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Vol. 2 N° 2, p. 28-39. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España. Disponible en: <http://ried.utpl.edu.ec/images/pdfs/volumen2-2.pdf> [consultado en febrero de 2012]

García Aretio. L. (1999b): Historia de la Educación a Distancia. RIED - *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. V.2, N° 1,12-25. Disponible en: <http://ried.utpl.edu.ec/images/pdfs/volumen2-1.pdf> [consultado en febrero de 2012]

García Aretio (1987a) Hacia una definición de la Educación a distancia. Boletín Informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a distancia.. Año 4, N°18, 4pp. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.2.1.2084> [consultado en junio de 2012]

García, A., Valcárcel Muñoz y Repiso, A. (2001). La Función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. En *Didáctica Universitaria*, p. 9-43.

Madrid: La Muralla, Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/35680118/FUNCION-DOCENTE-DEL-PROFESOR-UNIVERSITARIO> [consultado en octubre de 2012]

Glaser, B. y Strauss, A. (2011) El muestreo teórico. En *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company, (pp. 45-77). (Trad.Floreal Forni. Edición, revisión y ampliación: Ma. José Llanos Pozzi) Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. (Original en inglés, 1967). Disponible en: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ginfestad/biblio/1.9.%20Glaser%20y%20Strauss.%20EI%20muestreo....pdf> [consultado en septiembre de 2012]

Hernández Plaza, S. Pozo Muñoz, C. y Alonso Morillejo, E. (2004) La aproximación multimétodo en evaluación de necesidades. *Apuntes de Psicología*, Vol. 22, número 3, 293-308. Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental y Universidad de Sevilla. Disponible en: http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/VOL22_3_1.pdf [consultado en abril de 2013]

Ibarra Russi, O. (2006) La Función del docente: entre los compromisos éticos y la valoración social. Ponencia presentada en el Encuentro internacional sobre evaluación, carrera y desarrollo profesional docente. Chile. Disponible en: http://www.oei.es/docentes/articulos/funcion_docente_compromisos_eticos_ibarra.pdf [consultado en abril de 2012]

Juárez de Perona, H.G, Sabulsky, G; Roldán, P. (2005). *Proyectos Educativos Mediados por Tecnologías en la Universidad Nacional de Córdoba. -Estudio de Casos*. Virtual Educa Mexico. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:19513&dsID=n02juarez05.pdf> [consultado en marzo de 2012]

Lobato Fraile, C., Del Castillo Prieto, L. y Arbizu Bacaicoa F. (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 5, n º2, pp. 149-168, Universidad de Almería España. Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=56050205 [consultado en agosto de 2014]

Llorente Cejudo, M.C. (2006). El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Nº 20. Universidad de Sevilla, España UE.

Disponible en: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/llorente.htm> [consultado en abril de 2012]

Martínez, J. (2004). El papel del tutor en el aprendizaje virtual. UOC. Disponible en: <http://www.uoc.edu/dt/20383/> [consultado en noviembre de 2012]

Martínez Martín, M., Buxarrais Estrada, M.R. y Bara, F.E. (2003). La Universidad como espacio de aprendizaje ético. *Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*. Nº 3. OEI. Disponible en: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/reflexion02.htm> [consultado en junio de 2012]

Martínez, M y Briones S.M. (2007) Contigo en la Distancia: una práctica tutorial en entornos formativos virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Nº 29. pp. 81-86. Universidad de Sevilla. España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/368/36802907.pdf> [consultado en junio de 2013]

Onrubia, J. (2005) Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia*, n II. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/M2/> [consultado en febrero de 2012]

Pagano, C.M (2007). Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 4, N. ° 2. UOC. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/pagano.pdf> [consultado en diciembre de 2011]

Pérez Serrano, G. (2007). *Desafíos de la Investigación Cualitativa*. Disponible en: http://www.rmm.cl/usuarios/pponce/doc/200711151514230.6conferencia_gloria_perez_serrano.pdf [consultado en abril de 2013]

Prieto Castillo, D (2004) Desde la Pedagogía a las Tecnologías. *Revista Virtual Nodos de Comunicación/Educación*. Nº 4. Centro de Comunicación y Educación. Universidad Nacional de la Plata. Disponible en: http://www.perio.unlp.edu.ar/nodos/1104/nodos4_ensayos_prieto_castillo.txt?grande=Desde+la+Pedagog%EDa+a+las+Tecnolog%EDas&chico=Por+Daniel+Prieto+Castillo%2C+Universidad+Nacional+de+Cuyo&urr=nodos4_ensayos_prieto_castillo [consultado en agosto de 2014]

Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. Disponible en: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae> [consultado en octubre de 2012]

Rojo Gonzales, D. (2011). La formación del docente-tutor de la Educación a Distancia. Universidad del Caribe. Revista Cognición (nº 33). Edición Bimestral. Fundación Latinoamericana para la Educación a distancia. Mendoza. Argentina. Disponible en: http://www.cognicion.net/index.php?option=com_content&view=article&id=374:formacion-del-docente-tutor-en-la-educacion-a-distancia&catid=139:ponencias&Itemid=263 [consultado en enero de 2012]

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*, Caracas: Ed. Panapo. Disponible en: http://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/el-proceso-de-investigacion_carlos-sabino.pdf [consultado en mayo de 2013]

Sandoval, L. R (2011) Educación a Distancia: tecnologías y acceso a la educación superior. Reseña de libro de S. Coicaud Buenos Aires, Biblos, 2010. *Revista "Virtualidad, Educación y Ciencia"*. P.105-108. Año 2, Nº 2. Córdoba. **Disponible en:** <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/338> [consultado en diciembre de 2012]

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005) Recomendaciones para la redacción del marco teórico, los objetivos y la propuesta metodológica de proyectos de investigación en ciencias sociales. En *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/RSCapitulo%203.pdf> [consultado en octubre de 2011]

Sebastián Ramos, A. y Sánchez García, Ma. Fe (1999). La Función Tutorial en la universidad y la demanda de atención personalizada en la orientación. *Revista Educación XXI: La Educación Secundaria: una etapa compleja. Revista de la Facultad de Educación*, n.2; p 246-263. UNED. Madrid. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/educacionXXI/article/view/381/332> [consultado el 25 de agosto de 2012]

Valverde Berrocoso, J. y Garrido Arroyo, M^a C. (2005). La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 153 - 167. Disponible en: <http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php/relatec/article/viewFile/195/183> [consultado en abril de 2012]

ANEXO

Anexo 1

1.1 Modelo Cuestionario

CUESTIONARIO A DOCENTES

El presente cuestionario forma parte de una investigación realizada en el marco de una tesis de Maestría y el objetivo es conocer su opinión respecto de la enseñanza en carreras dictadas a distancia en entornos virtuales.

Su opinión es esencial para nosotros, por lo que le rogamos dedique unos minutos a cumplimentar este formulario. ¡Gracias por su tiempo!

De acuerdo a la pregunta, usted podrá completar la encuesta señalando con una cruz o bien desarrollando brevemente una respuesta, según corresponda.

Tenga a bien recordar guardar el cuestionario en su PC, para que cuando lo envíe queden registradas sus respuestas.

I-DATOS PERSONALES

1-Nombre y apellido:

2- Unidad Académica	Ciencias Exactas	
	Ciencias Económicas	
	Ciencias Humanas	

3-Titulo	Título de grado:
	Si concluyó algún posgrado, indique el o los títulos obtenidos:
	Si está realizando algún posgrado, indicar el título que obtendrá:

II-EXPERIENCIA Y DEDICACIÓN DOCENTE

4-Por favor indique sus años de antigüedad en:	CANTIDAD DE AÑOS
La docencia universitaria	
La docencia universitaria en carreras dictadas en modalidad a distancia.	
De los años que indicó en la pregunta anterior, ¿Cuántos hace que trabaja en carreras que se brindan/dictan/enseñan a través de Internet?	

5- ¿En cada cuatrimestre, cuántas horas se desempeña semanalmente en las siguientes funciones? (considerando solamente las horas de clase frente a grupos de alumnos, moderación de foros, etc.)	HORAS RELOJ.
Primer Cuatrimestre	
Docencia en modalidad a distancia (cualquiera sea el nivel educativo y ámbito)	
Docencia en modalidad presencial (cualquiera sea el nivel educativo y ámbito)	
Otras actividades laborales que no sean docentes	
Segundo Cuatrimestre	
Docencia en modalidad a distancia (cualquiera sea el nivel educativo y ámbito)	
Docencia en modalidad presencial (cualquiera sea el nivel educativo y ámbito)	
Otras actividades laborales que no sean docentes.	

6-¿Ha participado como alumno en carreras/cursos dictadas en....	SI	NO
...modalidad a distancia tradicional (material impreso, radio, tv)?		
...modalidad a distancia en entornos virtuales?		

III CAPACITACION Y FORMACION DOCENTE

7- ¿Ha realizado capacitaciones en temas referidos a educación a distancia?	SI	
	NO	
Si respondió SI, señale sobre qué temas se ha capacitado. (Si respondió NO continúe con la pregunta 8):		

8- Cualquiera sea la respuesta a la pregunta anterior ¿Usted cree necesario capacitarse sobre temas de educación a distancia?	SI	
	NO	
Si respondió SI, señale sobre qué temas le interesaría capacitarse:		
Si respondió NO indique por qué razón/nes		

9- ¿Ha realizado capacitaciones sobre algún aspecto de la enseñanza/educación en general (que no sea en la educación a distancia indagada en la preguntas 7 y 8)?	SI	
	NO	
Si respondió SI, señale sobre qué temas se ha capacitado:		

IV-RESPONSABILIDADES DEL DOCENTE A CARGO DE MATERIAS DICTADAS A DISTANCIA EN ENTORNOS VIRTUALES

10- En su carácter de docente responsable de materias dictadas a distancia en entornos virtuales. Actualmente ¿Se hace cargo de?:	Me hago totalmente cargo	Comparto la responsabilidad/tarea con otro/s	Solo asesoro	Lo hace otra/s persona/s
Elaborar el programa de la materia				
Elaborar clases/bloques/unidades de estudio				
Diseñar la/s actividades				
Corregir y hacer las devoluciones de las actividades				
Diseñar la/s evaluaciones				
Corregir y hacer las devoluciones de las evaluaciones				
Elaborar materiales específicos en temas de difícil comprensión				
Comunicarse con los estudiantes				

11- ¿Por qué razón/es Ud. se desempeña cómo lo hace en las materias dictadas a distancia: (indique la/s opción/es que corresponda/n)	
Así es indicado desde la coordinación/responsables de la carrera/ de la modalidad	
Es lo que habitualmente se hace en la modalidad presencial	
Porque las características de la modalidad a distancia en entornos virtuales así lo requiere	
Considera que es lo que debe hacer un buen docente.	
Otros (especifique si no está contemplada su opinión)	

12- Para usted la función del docente en una materia dictada a distancia ¿es la misma que en la enseñanza presencial?	SI	
	NO	
¿Por qué?		

13- Indique cuán importante es que un docente responsable de materias dictadas a distancia en entornos virtuales tenga:	MUY IMPORTANTE	MEDIANAMENTE IMPORTANTE	POCO IMPORTANTE
Los conocimientos necesarios de la disciplina que enseña			
La formación en docencia universitaria			
La formación en la modalidad a distancia a través de Internet			

V-COMUNICACIÓN CON LOS ESTUDIANTES.

14. En términos generales ¿Con qué frecuencia realiza las siguientes intervenciones en el desarrollo de la materia/s dictada/s a distancia en entornos virtuales?	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
Orientaciones sobre la actividad principal de estudio			
Orientaciones sobre temas de difícil comprensión			
Orientaciones sociales (animador de relaciones sociales y/o centrada en la resolución de problemas personales que afectan al rendimiento académico del alumnado)			
Orientaciones organizativas (funcionamiento general de la materia: fecha de exámenes, precisiones del calendario, entrega de prácticos)			
Orientaciones técnicas (referidas a la utilización del aula de las herramientas de comunicación)			
Otra (Indique cuál):			

VI-UTILIZACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS

15- En el dictado de la/s materia/s a distancia en EV ¿con qué frecuencia utilizas tecnologías para....	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
..comunicarse, dialogar, intercambiar con los estudiantes?			
..transmitir información/contenidos de la materia?			
..simular experiencias?			
..aclarar conceptos abstractos?			
..brindar fuentes de información alternativas?.			
..hacer más graficas y demostrativas las clases?			
..favorecer el trabajo en grupo?			
otros (especificar):			

Espacio para expresar comentarios u otra cuestión que considere necesaria.

Anexo 2

Guion de entrevista a docentes

Nombre del entrevistado: fecha:

A partir de la encuesta que amablemente nos respondió, surgen algunas preguntas sobre las que deseamos profundizar:

1-¿Cómo conforman el equipo de cátedra de la materia que dicta a distancia?

2-¿Cuáles son las funciones/tareas²⁷ que realiza en la enseñanza en educación a distancia en entornos virtuales?

3-¿Usted cree que el docente responsable de materias en entornos virtuales en la universidad debe orientar el proceso de aprendizaje? ¿Qué entiende por orientación? ¿Cómo orienta al alumno en la distancia?

4-¿Qué entiende por función tutorial²⁸? ¿Cuáles son las tareas?

4. 1¿Usted realiza la función tutorial? ¿En qué lo visualiza? ¿Para qué lo hace, con qué finalidad?

4.2-Si no la realizan, ¿quién la realiza?

5-Si tuviera que realizar una mirada hacia el ejercicio de su función docente en entornos virtuales ¿Qué dificultades y obstáculos encuentra que modificaría/cambiaría si fuera posible?

6-¿Para qué cree que educamos en la universidad?

7-¿A través de qué elementos, intervenciones, responsabilidades en su enseñanza cree que orienta o contribuye hacia esa finalidad de la educación? (vale decir, qué hacen desde su espacio de la docencia para alcanzar la finalidad que se proponen)

8-¿Las TIC contribuyen a esta finalidad? ¿Para qué las utiliza en la enseñanza a distancia?

²⁷ Se indaga en la función docente, porque entendemos que muchos entienden la función tutorial como desempeñada por otro, pero tal vez desconocen que sus modos de intervenir y de pensar y hacer la enseñanza se refieren a ella.

²⁸ Preguntamos por la función tutorial en lugar de la función del tutor para conocer que dicen que saben sobre ello y si lo asocian al rol del tutor o a una función del docente. Al preguntar por tutor estamos limitando al entrevistado en las respuestas.



Tesis de Maestría en PEMP por [Angeles Schang](#) se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](#).