

---

# Investigación de la práctica de la modalidad a distancia en un proyecto de ingreso universitario

---

*Ana M. Navarro de Gottifredi - María T. Martínez de Ulloa - María T. Álvarez de Figueroa - Stella M. Briones de Guantay*  
*Consejo de Investigación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta*

## 1. El problema

Durante el año 1991, desde julio a diciembre, se implementó en la Universidad Nacional de Salta, un curso de ingreso, preuniversitario, articulador del Nivel Medio con el Nivel Universitario, desarrollado con estrategias propias de la Educación a Distancia.

Este curso proyectado desde Secretaría Académica, avalado por un gran sector de la comunidad universitaria, contó con la colaboración de sectores oficiales y privados del medio, es el caso por ejemplo, del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, y de la Fundación del Banco del Noroeste y del Diario El Tribuno.

No obstante el apoyo inicial, oficial y privado, y el interés despertado en la comunidad universitaria, este curso fue suprimido, luego del primer año de implementación.

Los supuestos sobre los que se basó el proyecto partían por un lado de la concepción de que los estudiantes que ingresan a la Universidad tienen problemas para construir significados de los textos escritos y para expresarse correctamente, y por otro lado se suponía que si se preparaba a los futuros alumnos universitarios favoreciendo en ellos la comprensión interdisciplinaria de las ciencias, desarrollando sus habilidades de estudio independiente y promoviendo actitudes críticas y de participación, a la vez que se los ambientaba en la Universidad para que su ingreso no fuera tan traumático, éstos iban a estar más preparados

para enfrentar con éxito sus primeros estudios universitarios, evitando de ese modo el fracaso y el abandono posterior. Todo lo cual incidiría positivamente en los índices de desgranamiento sobre todo en primer año, tan elevados para la Universidad Nacional de Salta. (63 % para el año 1991).

En un contexto donde se deberían valorizar, por un lado, los intentos de lograr la permanencia de los alumnos en el sistema, haciendo un efectivo y real aprovechamiento de su paso por el mismo, atemperando los efectos negativos de circuitos diferenciados de escolaridad (Navarro de Gottifredi, 1991), y por otro, el hecho de generar proyectos innovadores, que tiendan a proporcionar a los alumnos herramientas para superar algunas de las dificultades propias de las exigencias del cursado de carreras universitarias, nos hace interrogarnos sobre los factores que incidieron en la supresión del Curso Preuniversitario. Queremos, desde nuestra perspectiva de investigadores encontrar las explicaciones de los hechos que hayan incidido en la decisión de suprimir la experiencia.

A través de una investigación\* evaluativa ex-post, de carácter cualicuantitativo, tratamos de encontrar respuestas a los muchos interrogantes, pretendiendo aportar experiencias y comprobaciones necesarias para encarar proyectos similares.

## 2. El Proyecto PROA

PROA (Proyecto de Orientación a Aspirantes al Ingreso en la UNSa) fue pensado como un Proyecto de innovación educativa, para facilitar el ingreso de los estudiantes a las distintas carreras de la Universidad.

Sus propósitos fueron orientar, adaptar y promover el desarrollo de competencias que permitieran sortear con mayores posibilidades obstáculos que se presentan a los ingresantes como consecuencia de déficits en su formación.

Sus destinatarios fueron los alumnos que estaban en el último año del secundario; los que habían terminado de cursar, pero que adeudaban materias de ese ciclo; y los que hacía algunos años que habían finalizado sus estudios medios.

Su estrategia fue de Educación a Distancia, con cartillas, radio, videos y actividades presenciales, a los fines de que la población destinataria iniciara estas actividades paralelamente a sus estudios de nivel medio y con anterioridad al comienzo del período lectivo universitario.

\* Grupo de Investigación conformado por Lic. Ana María Navarro de Gottifredi (Directora), Prof. María Teresa Martínez de Ulloa (Co-Directora) y las investigadoras: Prof. María Teresa Álvarez de Figueroa, Lic. Stella Briones de Guantay, Prof. Silvia Radulovich de Barnes, Prof. Alicia Susana Saravia y Prof. Elizabeth Carrizo.

Su desarrollo consistió en dos módulos: en el primero se planteó la problemática de la Universidad, la orientación vocacional y la información sobre las distintas carreras que se cursan en la UNSa, y en el segundo, se introduce en el pensamiento científico, en los métodos de las ciencias y en la resolución de problemas.

Las actividades de los módulos se desarrollaron a través de cartillas (editadas y distribuidas por un diario local); audiciones de radio; Jornadas de Vivencia Universitaria; Paneles de Profesionales; videos y sistema de apoyo a los estudiantes con consultas optativas y tutorías presenciales.

### **3. El proyecto de investigación**

#### **Objetivos**

- Evaluar el PROA a partir de su incidencia en la calidad de los aprendizajes de los alumnos y su permanencia en la Universidad.
- Caracterizar al grupo de ingresantes, en cuanto a sus dificultades de aprendizaje y capacidades o habilidades adquiridas requeridas para el estudio universitario.
- Realizar el análisis del desempeño de los alumnos y su inserción en la Universidad, durante los dos primeros años de la carrera, teniendo en cuenta los objetivos propuestos en el PROA.
- Evaluar el sistema tutorial y la incidencia del mismo en este proyecto a distancia.
- Detectar los factores del contexto universitario que favorecen o entorpecen el desarrollo de las habilidades de aprendizaje y actitudes alcanzados por el alumno que promocionara el PROA.

### **4. Marco teórico**

#### **Educación a distancia**

Se entiende a la Educación a Distancia como aquella modalidad que comprometida con la democratización de la enseñanza puede abrir posibilidades educativas a grupos, que por diversos factores se encuentran desplazados del sistema convencional de enseñanza.

Es decir que en este sentido la Educación a Distancia «constituye una respuesta solidaria frente a la diversidad de problemas que dificultan la asistencia

regular a clase, y una opción innovadora que tiende a estilos y posibilidades diferentes» (Litwin, 1994:35)

Programa de Educación a Distancia conforma un sistema de comunicación en el que ocurren múltiples interacciones entre los participantes, en el juego de la producción-reconocimiento de los textos o discursos que circulan, dentro de un contexto determinado. Este proceso comunicativo o de intercambio implica un relacionamiento simbólico, desde lo interpersonal interactivo hasta formas masivas que incorporan mecanismos de mayor unidireccionalidad, con mayor predominio de éstas últimas (Martínez de Ulloa, 1992).

La «distancia» constituye el concepto que entraña la mediatización de la relación docente-alumno. Las clases presenciales propias de un sistema convencional son sustituidas por una variedad de alternativas de enseñanza mediadas por «instrumentos psicológicos», en términos de Vygotsky (en Álvarez y Del Río, 1990). Dichos instrumentos, los materiales de enseñanza (audio-escritivos-visuales), permiten la circulación de los contenidos y el procesamiento específico de la intervención didáctica a distancia.

La primera y más inmediata perceptible característica de la instrucción a distancia está constituida por la superación de los vínculos espaciales y temporales, que, en cambio, han caracterizado y caracterizan la formación escolar de tipo tradicional. El proceso de enseñanza y aprendizaje están diferidos en el espacio y en el tiempo. Docentes y alumnos poseen su propio contexto desde donde construyen los significados. No hay un «espacio» acotado en el cual ellos interactúan, con excepción de las reuniones presenciales grupales o las consultas individuales de los alumnos al profesor.

En Educación a Distancia las interacciones son complejas; además de la interacción presencial, en forma ocasional (tutorías y/o actividades grupales), se dan otras interacciones, con los contenidos, vía curriculum plasmado en los materiales didácticos. La interacción con los medios de comunicación se denomina interactividad. La comunicación puede darse entre dos personas y/o grupos, en forma bidireccional (teléfono, audioconferencias) y también entre los sujetos y programas grabados, a modo de conversación con el medio (televisión interactiva, videodisco, computadoras).

El contexto interactivo mediado entre docente-alumno en la instrucción a distancia, constituye una situación educativa de andamiaje mediatizada, entre actores y saberes, en la que los docentes productores de los materiales y los tutores serían los expertos que actúan como una guía que conforma los esfuerzos de aprendizaje de los alumnos, en una relación asimétrica, proporcionándole los soportes necesarios, con la intención de generar en el que aprende procesos de

control y autoregulación de los propios procesos de conocimiento. En esos «entornos de andamiaje» el nivel de ayuda se proporciona, en los materiales escritos o audiovisuales y en las tutorías, de acuerdo a la capacidad y demandas del que aprende, del nivel de dificultad de la tarea, aspectos que fundamentalmente pueden identificar los tutores cuando interactúan con sus alumnos.

Por su lado, los alumnos al relacionarse con los grupos de pares aprenden a negociar significados, a construir de manera solidaria los conceptos, a respetar y conocer opiniones diferentes, y por ende a visualizar convergencias y divergencias. De allí la necesidad de encontrar dentro de esta modalidad nuevas maneras de proponer vínculos entre los docentes y los alumnos y entre ellos entre sí (Litwin, 1994).

En la comunicación a distancia la distribución simbólica es compleja dadas las asimetrías en el manejo de los lenguajes, en visiones del mundo, capacidad de expresión, habilidades comunicativas, ente otras, que poseen los docentes y los alumnos. Es importante, en este sentido, desde la producción de los materiales, la perspectiva de búsqueda en la disminución de esa asimetría, «en un cierto logro de formas de redistribución donde la preocupación por la ética de la comunicación supla los impulsos narcisistas y el regodeo del éxito de lo formal o simplemente bien diseñado» (Nethol, en Martínez de Ulloa, 1992).

Teniendo en cuenta lo anterior, la comunicación a distancia supone, muchas veces una «práctica a tientas», ante la dificultad de realizar el reconocimiento de los perfiles de los destinatarios. La anticipación a la recepción se realiza a través de procesos de prealimentación o diagnósticos situacionales, lo que no garantiza el éxito de la comunicación, pero que puede contribuir a la disminución de esa asimetría y a un acercamiento a las características de los alumnos.

Dentro de este contexto, en un programa de Educación a Distancia, se puede identificar una instancia política, decisoria y ejecutiva: «la noósfera» (Chevalard, en Martínez de Ulloa, 1992) ubicada en la periferia del proyecto de enseñanza, que es el espacio donde opera el tamiz por donde se concreta la interacción entre éste sistema didáctico y el sistema social. En la noósfera se llevan a cabo las negociaciones, se desarrollan los conflictos, se maduran las soluciones y se piensa el funcionamiento didáctico en cuestión.

En la instrucción a distancia, se produce lo que Chevalard llama la «Transposición Didáctica», en el sentido de las transformaciones que sufre un objeto de conocimiento cuando se vuelve objeto de enseñanza. La transposición del conocimiento a enseñar al conocimiento enseñado es el resultado de un proceso de intercambio y negociación de significados y de propuestas didácticas, entre los integrantes del equipo interdisciplinario que diseñarán el programa y/o produci-

rán los materiales educativos. Estos deberán consensuar entre otras cosas, la inclusión de determinados contenidos y el ocultamiento consciente o no de otros, como así también las formas de presentación de los mismos, siendo conscientes que en ese proceso entran en juego una complejidad de mecanismos ideológicos, sociológicos y epistemológicos.

En el caso particular de la modalidad a distancia, los contenidos aparecen en textos «cristalizados», toman fuerza de ley a través de los distintos materiales de enseñanza. Los textos impresos se constituyen en determinantes con un mayor peso que el currículum prescripto. Son medios diseñados fuera de las condiciones de la práctica (Martínez de Ulloa, 1992). Teniendo en cuenta la «impresión», «grabación» y «cristalización», en el tiempo de los contenidos, se corren riesgos de ocultamiento, deformación y envejecimiento o desgaste del conocimiento. La Educación a Distancia, al trabajar con materiales reproducidos no garantiza la calidad y la vigencia (actualización) de sus contenidos y estrategias mientras no exista un buen sistema presupuestario que permita que los materiales se evalúen, se reelaboren, se actualicen y que posibilite generar espacios de capacitación y perfeccionamiento para todos los involucrados en dicho sistema (Litwin, 1990), posibilitando además la creación de múltiples espacios de orientación y andamiajes para los alumnos, a través de sistemas tutoriales apropiados.

## **Innovaciones educativas**

Según Angulo Rasco (1994: 358) «para hablar de innovación tenemos que poseer, en general, algo nuevo para alguien (un usuario cualquiera) y que esa novedad pretenda ser introducida o asimilada por ese alguien».

La investigación de la innovación se orienta a evaluar el modo en que «la novedad resulta en la transformación de un ambiente, grupo, individuo, institución, aula, etc.» (Angulo Rasco, 1994: 359). El estudio de la innovación es el análisis de las estrategias y procesos de cambio de los sistemas educativos.

Todo «cambio educativo» supone identificar dos ámbitos importantes del mismo:

- 1.- El subjetivo: hace referencia a los marcos de significados (culturas escolares concretas) desde los que se interpretan las innovaciones educativas (que no se desarrollan ni implantan en un vacío de significados). La pretensión de imponer nuevas ideas y «creencias» sin la previsión de los significados contextuales y situaciones de los sujetos que tendrán que utilizarlas, suele generar lo que Rudduck acertadamente ha denominado «innovación sin cambio» (En Angulo Rasco, 1994: 360).

2.- El objetivo: está representado por las prácticas educativas (relaciones socio-estructurales) objeto de modificación. En este sentido el cambio educativo es multidimensional pudiendo distinguirse algunas dimensiones básicas: los nuevos materiales; los nuevos enfoques de enseñanza; las nuevas teorías educativo-pedagógicas; los nuevos enfoques evaluativos; las nuevas formas de organización y administración; la nueva dimensión curricular. Cuando hablamos de cambio educativo hablamos entonces tanto del «entramado simbólico» que subyace a la innovación, como de los elementos «instrumentales» en que se vertebran.

«La implementación» es un proceso de puesta en práctica de la innovación con expectativa de cambio. Es un proceso altamente complejo entre usuarios y gestores, caracterizado por inevitables implicaciones y por problemas previstos y no previstos. El concepto de implementación permite tomar conciencia de la compleja y problemática relación entre la innovación educativa y la realidad educativa misma (muy distinta a la idea ligera de adopción de la innovación).

Lo que realmente ocurre con una innovación es su «difusión» (sucede en la práctica): proceso complejo y azaroso de comunicación e incomunicación, de negociación e interpretación. El punto álgido para cualquier sistema de cambio planificado no es el problema de la creación de la innovación sino el problema del «impacto», es decir, la cuestión de cómo las ideas y las prácticas se extienden desde su creación hasta su real adopción (en condiciones y dificultades reales).

## **Investigación evaluativa**

Nuestro Proyecto de Investigación se inscribe dentro de lo que se llama Investigación Evaluativa, entendida en el siguiente sentido:

La Investigación Evaluativa es una forma de Investigación Educativa Aplicada que intenta determinar el valor de Programas Educativos de acuerdo con algunos criterios. Es por ello que se caracteriza no sólo por alguna proyección práctica, sino también por ser un proceso que involucra juicios de valor. Estos juicios de valor se explicitan no sólo en la selección y definición del problema, sino también en el desarrollo y aplicación de los procedimientos de estudio. La replicación es prácticamente imposible dado que el estudio de evaluación está vinculado estrechamente a un programa determinado, en una situación específica y en un momento concreto de su desarrollo (De la Orden, 1985).

La evaluación es un proceso que busca conocer los hechos y las prácticas, comprender, interpretar y explicar su naturaleza y llegar a la formulación de juicios tendiendo a la rectificación de rumbos, a mejorar las situaciones y enri-

quecer la experiencia.

Como afirman Pérez Juste y Martínez Aragón (1992: 44), «La esencia de la evaluación es la valoración de la realidad evaluada» y la valoración de esa realidad sólo podría ser efectiva si se basa en la realización de un plan de investigación evaluativa que contemple los aspectos más significativos y representativos de la experiencia.

Tomando en consideración algunos de los aspectos más relevantes de la definición de evaluación que Barher (1993: 37) hace, cuando dice que «la evaluación es un acto deliberado y socialmente organizado dirigido a la producción de un juicio de valor», podemos entender que se presupone que existe una intencionalidad por parte de actores sociales en el sentido de obtener datos, tendientes a producir información confiable y validada científicamente que conduzcan a la producción de juicios valorativos, que orienten la toma de decisiones y produzcan mejoras y transformaciones en la experiencia evaluada.

Al respecto, también Stufflebeam (1993: 19) cuando toma el concepto de evaluación, manejado por el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, afirma que «... la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto». Es decir, a pesar de conocer la existencia de corrientes que se oponen a esta caracterización de la evaluación en la creencia que la orientación valorativa conduce a interpretaciones subjetivas e intransigentes, además de darle un considerable poder a los sujetos que evalúan y por lo tanto conocen, destaca, sin embargo el aspecto valorativo a partir de juicios.

Este proceso de evaluación que nos lleva a la emisión de juicios valorativos, siguiendo a Santos (1993, pág. 22), no es un proceso «aséptico y neutral, sino que está cargado de ideología y de dimensiones políticas». Por ello cuando se realiza una evaluación, hay que extremar los cuidados en el sentido de no teñir la misma de los preconceptos, conceptos, creencias y valores que proceden o bien del grupo que evalúa o de la comunidad que los contiene. Al respecto, Casanova (1992: 27) sostiene que a través de un programa de evaluación se concreta, habitualmente, un conjunto de teorías y conceptos sobre la Sociedad y la Educación. Es el sistema de valores de los miembros de una sociedad el que condicionará permanentemente los objetivos del Sistema Educativo y por lo tanto el enfoque investigativo evaluativo que se determine para él.

Consecuentemente muchos podrían opinar que al evaluar una experiencia se corre el riesgo de sesgar sus resultados, ya que el producto del proceso evaluador depende de la ideología de los evaluadores. Respecto a esto, es interesante considerar las afirmaciones de Casanova (1992: 59) cuando dice que no hay que «... confundir la subjetividad crítica y racional con el subjetivismo. ... El subjetivismo



supone una interpretación parcial y tendenciosa de los datos». Por lo que podríamos inferir que la subjetividad llevaría a obtener los resultados que el evaluador quiere lograr, y que un trabajo serio y responsable, debe tender en todo momento a evitar los sesgos y a buscar la objetividad, extremando la rigurosidad en todos los pasos y aspectos del proceso investigativo evaluativo.

## 5. Marco Metodológico

Este trabajo resulta como respuesta a la inquietud de un grupo de docentes-investigadores que vieron la necesidad de evaluar el Sistema de Ingreso 1992 a la UNSa el cual resultaba innovador y representaba una propuesta acorde con el proceso de democratización de la enseñanza y adecuado el contexto de crisis imperante, en el sentido de facilitar a todos los sectores sociales por igual el acceso y la permanencia en la educación superior.

Este proyecto se enmarca en una concepción de evaluación que tiende a la emisión de explicaciones de los hechos y de valoraciones de los mismos, con la intención de revertir, mejorar y ayudar en la toma de decisiones. Se pretende que esta investigación sea un aporte tanto desde el punto de vista experiencial, como para la discusión crítica sobre la metodología utilizada y las estrategias aplicadas. Esto permitirá, además, analizar en profundidad y llegar a la comprensión de los factores que contribuyeron al éxito o al fracaso de sus resultados. La investigación evaluativa nos llevará a la explicación comprensiva y a la comprensión explicativa de los fenómenos que son objeto de estudio.

Se intenta, por lo tanto, recoger información y evidencia sobre los hechos y situaciones que han producido ciertos resultados y esto nos enmarca en el campo de la investigación en donde los investigadores se desprenden de su actitud de no injerencia y de no intervención y se involucran en la situación investigada, sin por ello perder su objetividad y su intencionalidad de producir cierto tipo de cambio. Es decir, se es consciente de que una investigación evaluativa no puede quedarse en la asepsia de los límites descriptivos; estos son necesarios como punto de partida, pero deben ser analizados en un proceso interpretativo, que por medio de procedimientos como las triangulaciones, contrastaciones y chequeos, vayan probando constantemente el conocimiento que se construye.

Un trabajo de estas características derivado de la concepción del hecho educativo como práctica social legítima, en un contexto histórico, político y económico determinado, nos llevó a plantear los siguientes aspectos a analizar:

- 1) Los aspectos institucionales que determinaron el desarrollo del proyecto, en tanto entorpecedores o favorecedores de su dinámica: los fines y objetivos,

las concepciones sociales y los marcos conceptuales que entraron en conflicto y que eclosionaron en distintas posiciones teóricas, las personas, los tiempos, los recursos, los espacios geográficos y sociales que definen el intercambio, el sistema de organización y su estilo. En síntesis, la viabilidad política, económica y técnica administrativa que condiciona el proyecto.

- 2) El PROA: su coherencia interna, el desempeño de los alumnos, estrategias de la modalidad a distancia, el sistema tutorial, las lógicas de producción y de reconocimiento de los materiales y el sistema de evaluación.

Esto nos llevará, presuponemos, a la apertura de nuevas perspectivas que nos permitan, comprendiendo nuestra realidad y sus procesos de contexto, demostrar que no es necesario emprender el gran proyecto de Evaluación en Educación y que es posible aproximarnos a la búsqueda de estrategias más acordes a las necesidades vigentes y temporales que desafían nuestro quehacer.

A través de una investigación ex-post, tratamos de encontrar respuestas a los muchos interrogantes pretendiendo aportar experiencias y comprobaciones necesarias para encarar proyectos similares.

El diseño de investigación cuanti-cualitativo combina ambos métodos, ya que éstos, al vigorizarse mutuamente, permiten brindar percepciones que ninguno de los dos podría conseguir independientemente.

Sabemos el peligro que significa combinar arbitrariamente e indebidamente ambos paradigmas, por ello, luego de largas discusiones tratamos de llegar a un enfoque que incorpore lo que de ambos es más pertinente para nuestros objetivos.

El empleo de diversas técnicas nos permitió recoger información variada como respuesta a nuestros intereses, para así poder aproximarnos mejor a la reconstrucción de nuestro objeto de estudio. Estas técnicas fueron seleccionadas de acuerdo a las dimensiones de análisis determinadas y a los factores específicos a investigar. Es así que se ha trabajado con análisis de fuentes documentales y registros estadísticos, por un lado, y por otra parte, se han aplicado distintos instrumentos de relevamiento de datos, tales como entrevistas a informantes calificados, encuestas, entrevistas y entrevistas en profundidad a alumnos en distintos períodos de su vida universitaria.

Las dimensiones de análisis fueron:

- A. Para la evaluación de los factores de contexto institucional se instrumentaron:

\* Una encuesta de opinión aplicada a 240 alumnos en su primer año de Universidad (Ingresantes 1992), en donde se les preguntó fundamentalmente si el PROA facilitó su adaptación a la vida universitaria; se enuncian las habili-

dades que el PROA se propuso desarrollar y se les pide que registren si las adquirieron y si ese es el caso, si las utilizan,: por último se les indica que detallen los aspectos positivos y negativos del proyecto y sus sugerencias.

- \* Entrevistas a docentes y alumnos de primer año, bajo la premisa que el mejor proyecto puede fracasar si no está acompañado con una modificación de actitudes de los docentes que en última instancia reciben los alumnos. A los docentes se les pidió apreciaciones cualitativas con respecto al desempeño de los alumnos y a éstos, por un lado las principales dificultades de aprendizaje, y por otro lado, las capacidades o habilidades que se necesitan desarrollar para encarar con éxito los estudios universitarios.
- \* Con respecto a la **evaluación de la viabilidad política, económica, técnica y administrativa** se han realizado:
  - Entrevistas a informantes claves que tuvieron poder de decisión ( Consejo Superior, Docentes, Investigadores)
  - Análisis de las Actas del Consejo Superior
  - Entrevistas a los actores que se opusieron al Proyecto
  - Entrevistas a los actores que dieron apoyo logístico al mismo.
- B. Con respecto a la **coherencia interna del PROA** se realizó:
  - \* El análisis de las fuentes documentales donde se apoyó el equipo planificador para efectuar sus apreciaciones.
  - \* El análisis del marco lógico del diagnóstico, esto es, coherencia entre los objetivos, el problema, las necesidades de los destinatarios.
  - \* El análisis de los informes de avance de la coordinación del PROA para detectar los cuellos de botella y las posibles previsiones de éxito y de fracaso del proyecto, de donde podrían surgir las adhesiones y los rechazos, los apoyos y las oposiciones.
  - \* El análisis de los informes de las reuniones de elaboración del proyecto para detectar el ambiente, la participación y el compromiso de los participantes, complementado con entrevistas y encuestas a los mismos.
- C. Para la **evaluación del desempeño de los alumnos** se realizó:
  - \* El análisis del desempeño del estudiante durante el curso preuniversitario.
  - \* El análisis de aspectos cuantitativos de desempeño del estudiante en los dos primeros años de la Universidad, es decir si el PROA incidió en la retención y en la mejora de los indicadores de rendimiento.
- D. Con respecto al **Sistema Tutorial**, el análisis se realiza desde el punto de vista de la selección, antecedentes, formación de los tutores, de su capacitación y acceso a la bibliografía, complementado con encuestas que tienden a recabar información sobre las dificultades que tuvieron en la práctica; si la

experiencia les resultó importante y en qué sentido; si cambiaron actitudes a partir del PROA, reflejadas en un nuevo uso de recursos y técnicas y de distintas formas de encarar la práctica docente; y qué opinión les merece la supresión del PROA. Desde el punto de vista de los alumnos, se analizan sus valoraciones con respecto a la interacción con los materiales y con los tutores.

E. Para evaluar la modalidad a distancia se está trabajando con:

- \* El análisis de la conformación del equipo elaborador.
- \* El análisis de los módulos 1 y 2.
- \* Los informes de las pruebas de materiales y de sus modificaciones.
- \* El análisis de los programas de radio.
- \* Entrevistas a la gente de la prensa escrita y oral, opiniones sobre el proyecto y su difusión.
- \* Opinión de los alumnos sobre la modalidad.

F. Con respecto al sistema de evaluación se realiza:

- \* El análisis del marco teórico: concepciones y propósitos de la evaluación.
- \* El análisis de los criterios y estrategias de evaluación.

Con respecto al análisis de fuentes documentales y estadísticas, se ha trabajado con los informes presentados por la Coordinación del Proyecto PROA, con las estadísticas proporcionadas por el Centro de Cómputos de la UNSa. y la Dirección de Estadísticas Universitarias sobre características socioeconómicas de los ingresantes, datos de reinscripción, materias aprobadas, entre otras, y datos sobre el rendimiento de los alumnos proporcionados por las Facultades.

En lo referente a los instrumentos de recolección, sobre una población de 446 alumnos, se han aplicado encuestas a 240 alumnos en su primer año de vida universitaria, entrevistas a 109 alumnos en su segundo año de asistencia a la universidad, y entrevistas en profundidad a 82 alumnos en su tercer año.

Se han triangulado actores y fuentes y se han cruzado distintos indicadores.

## **Algunas conclusiones y propuestas referidas a la práctica de la enseñanza a distancia**

¿El PROA constituye realmente una innovación educativa en el sentido de implicar un cambio tanto en los alumnos como en el contexto institucional?

¿Las estrategias o procesos de cambio impuestos permitieron conseguir el cambio buscado?

¿Las estrategias de innovación tuvieron capacidad para adaptarse, para tener en cuenta los marcos de significados desde los que serían interpretados y las

situaciones de los sujetos que tenían que utilizarlas?

¿El PROA fue una innovación sin cambio, una innovación que perdió su identidad?

A partir del análisis e interpretación de distintos indicadores y de diferentes procesos de triangulación se pueden realizar las reflexiones que detallamos a continuación, las cuales están seguidas de sugerencias producto de la experiencia adquirida:

#### ♦ La Modalidad a Distancia.

– Los destinatarios del curso pre-universitario valoraron la modalidad a distancia por las siguientes razones: en cuanto les permitió continuar con los estudios del nivel medio y/o con sus actividades laborales; por la organización de Centros Tutoriales en la Capital y en el interior de la provincia; por la distribución masiva y gratuita de las cartillas a través de un diario local; por las posibilidades de establecer relaciones sociales entre docentes y alumnos y la conformación de grupos de estudio y de amigos, facilitados por las tutorías presenciales y por las actividades cooperativas previstas en los materiales. Entre las dificultades que se señalan se encuentran las referidas a la organización de las Sedes y a la capacitación de los tutores.

Pensamos que la modalidad a distancia puede constituir una alternativa diferente a la problemática del ingreso a la Universidad frente a los problemas de articulación con el nivel medio. Esta estrategia puede permitir dar respuesta al permanente desafío de la democratización de la enseñanza, para lo cual no hay modelos sino experiencias innovadoras contextualizadas social e institucionalmente.

#### ♦ Sistema Tutorial:

– Las evaluaciones del Curso pre-universitario que realizaron los estudiantes que completaron el PROA enfatizan la figura del tutor como eje de esta propuesta al extremo de valorar positiva o negativamente el mismo según la experiencia que tuvieron en la interacción con su tutor.

Al respecto afirmamos que el sistema tutorial tiene un valor esencial en la modalidad a distancia, de allí la importancia que reviste el diseño pedagógico-didáctico del mismo. Las tutorías deben cumplir entre otras las funciones de: motivación y evaluación de los aprendizajes, orientación educativa y vocacional, seguimiento académico e investigación del proceso. La tutoría es más que resolver dudas del alumno, es invitarlo al diálogo, la reflexión, la crítica, la búsqueda de la información, la construcción del conocimiento, la toma de decisiones; es decir que se concibe la tutoría como un proceso de andamiaje que proporciona a

los alumnos los soportes necesarios para generar procesos de control y autoregulación de los propios procesos de aprendizaje.

Esto nos permite insistir sobre la importancia de la selección de los tutores al momento de decidir un sistema a distancia y de organizar instancias de formación y actualización de los mismos, tanto en las áreas disciplinarias, pedagógica didáctica, administrativo-educativa y en investigación.

♦ **Los Materiales:**

– Los materiales fueron evaluados como un soporte de «andamiaje» entre los actores, bien sean docentes o alumnos, y los saberes.

Las cartillas fueron valoradas, en la mayoría de los casos, positivamente, en cuanto permitieron abordar la información desde distintos puntos de vistas, desde fuentes bibliográficas variadas, con la inclusión de actividades cooperativas. Dichos materiales fueron utilizados además en otros ámbitos y para otros fines, como en algunas materias del nivel medio, y en algunas cátedras universitarias.

Todo esto nos lleva a sostener que los materiales de esta modalidad deberían encontrar nuevas maneras de proponer vínculos entre los docentes y alumnos y entre éstos últimos. Los estudiantes al interactuar en los grupos de pares aprenden a negociar significados y a construir de forma solidaria los conceptos, a respetar y conocer opiniones divergentes y convergentes. Asimismo, el trabajo grupal es altamente motivador para los alumnos, en la medida que estimula la búsqueda del incremento de la propia competencia, ya que la existencia de puntos de vistas diferentes suele promover más la búsqueda de la información.

Si se tiene en cuenta que muchas de las dificultades de aprendizaje mediado por materiales impresos tiene que ver con la posibilidad de comprender aquello que se lee, se deben incluir actividades que procuren la comprensión de los textos, rastrear el orden de las ideas, apreciar y construir sus interrelaciones y sus jerarquías. En todos los casos debiera requerirse el manejo de la información, la utilización de diversas fuentes, la formulación de hipótesis, la reconstrucción del conocimiento, lo que favorecerá el pensamiento reflexivo del estudiante, construir conceptos, generalizaciones y discriminaciones, interpretar, juzgar y elegir.

♦ **Expectativas de los Ingresantes:**

– Las expectativas de los ingresantes se focalizan en la ansiedad de ponerse en contacto lo más rápidamente posible con los contenidos específicos y habilidades propias de la carrera que pretenden cursar. Existe una enorme preocupación por acomodar su ritmo de estudios a las exigencias de los profesores. Si bien algunos de los ingresantes (15%) visualizaron al PROA como compensador de

déficits específicos en el manejo de los contenidos, la mayoría (62%) piensa que son otras las habilidades requeridas para interpretar los contenidos propios de su campo de estudio.

Es conveniente, por lo tanto, en un curso pre-universitario, aproximar a los alumnos a los saberes propios de su disciplina, a efectos de no generar frustraciones y vincular realmente los contenidos a las experiencias.

En este sentido se propone trabajar sobre tres nudos o ejes problemáticos:

- a) La universidad, en el cual se incorporarían las problemáticas fundamentales, estructura de gobierno y normativas que la rigen. Asimismo se daría información sobre las distintas carreras que ofrece la UNSa y las particularidades de cada una de ellas. Las actividades para este eje serían todas aquellas referidas a su futura vida de estudiante y a su inserción como alumno universitario.
- b) El pensamiento científico, en el que se haría la presentación de la problemática de la Ciencia y la Tecnología y los planteos teóricos y metodológicos de las distintas áreas científicas. Se deberían incluir actividades que permitieran a los estudiantes desarrollar algunas habilidades inherentes al pensamiento científico dentro de los distintos campos.
- c) Contenidos específicos, donde se abordaría los nudos/ejes disciplinares y las actividades inherentes a ellos.

♦ Jornadas de vivencia Universitaria:

– Las Jornadas de Vivencia Universitaria y las experiencias de Orientación Vocacional fueron valoradas muy positivamente, aunque en el primer caso se solicita que se complemente con la práctica de los trámites que normalmente realiza un alumno, además de concretar experiencias en bibliotecas y hemerotecas, y para el segundo, expresan la necesidad de profundizar su tratamiento. Se destacan las jornadas por cuanto permitieron el conocimiento de la vida universitaria, de las carreras y de los distintos quehaceres profesionales en diferentes ámbitos laborales. Estas valoraciones coinciden con los resultados obtenidos en cuanto a la permanencia de los alumnos en la misma carrera en la que se inscribieron al ingresar y en la mayor retención observada en el grupo de alumnos que completaron el PROA, en relación con los alumnos que no lo hicieron.

Lo anterior nos permite proponer que en las estrategias de los cursos de ingreso es importante realizar actividades de orientación vocacional y apoyo a los estudiantes, que en el caso de nuestra universidad podrían estar a cargo del Servicio de Orientación Vocacional y de los docentes y alumnos de las cátedras específicas de la carrera de Ciencias de la Educación. Sería importante también

profundizar la información sobre la universidad y las carreras que en ella se cursan, como incrementar los espacios de debate sobre estos aspectos.

♦ **Desempeño de los Ingresantes:**

– En cuanto a la evaluación del desempeño de los ingresantes 1992, el análisis de datos cuantitativos proporcionados por el Centro de Cómputos, a julio de 1993, permite inferir una diferencia en los indicadores a favor de los alumnos que cursaron el PROA. Esto se traduce en una mayor permanencia y un mejor rendimiento de los mismos. Un 60,13% de los ingresantes 1992 que realizaron PROA se reinscribieron en 1993, frente a un 35,46% de los que no hicieron el curso. Asimismo se observa en los alumnos PROA una mayor cantidad de materias aprobadas. Estos datos son coherentes con la autoevaluación que los alumnos de segundo año que cursaron PROA realizaron de su propio desempeño; un 60 % lo valoran entre bueno y muy bueno, un 37% regular y sólo un 2% lo considera malo. Por otro lado, la mayoría de esos alumnos manifiesta que poseen determinadas habilidades y capacidades que estarían sustentando ese desempeño: razonar, interpretar consignas, reconocer ideas principales, resolver problemas, participar en trabajos en grupo, expresar ideas y conceptos con seguridad, realizar lecturas críticas y aplicar lo aprendido, entre las más relevantes.

Estas evaluaciones corroborarían los supuestos en los que se basó el PROA, en cuanto a las habilidades y actitudes necesarias para el estudio universitario, a partir de las cuales sería importantes diseñar estrategias de ingreso.

Es importante aclarar que la composición socioeconómica de estos últimos comparte las mismas características que las del resto de los alumnos ingresantes, lo que nos permite presuponer que las estrategias de intervención del Curso pueden haber incidido favorablemente en estos resultados, sin desconocer otros múltiples factores que intervienen en los procesos educativos.

♦ **Relación Docente-Alumno:**

– Cuando se indaga sobre aspectos didácticos relacionados con los docentes, los alumnos de todas las facultades coinciden en resaltar lo que denominan «profesores sin didáctica» y que traducen como clases tradicionales, expositivas, muy teóricas, de lenguaje altamente técnico, desorganizadas, con reiteración de técnicas y recursos. En algunos casos se destaca que, si bien hay docentes que son reconocidos profesionales en su disciplina, como profesores son «malos».

Otro ítem que aparece en relación a los docentes es el de la falta de interés por los alumnos. Este punto lo vinculan a desgano del docente, aburrimiento del alumno, falta de horas de consulta, incumplimiento de prácticos anunciados,



desatención de los problemas de los alumnos, fuerte peso de responsabilidades en éstos, falta de voluntad para responder o explicar lo que el alumno solicita.

Es necesario destacar que las respuestas de los encuestados apuntaron a remarcar lo que podemos considerar como aspectos negativos de los docentes, que, en definitiva, están muy vinculados con una concepción tradicional de la relación docente-alumno y que éstos últimos las perciben claramente.

Las prácticas de la enseñanza en la Universidad, en los primeros años, muestran una desarticulación con las prácticas en el curso de ingreso, no permitiendo una continuidad en los procesos de aprendizajes construidos por los alumnos. Aparece como necesario que los docentes de los primeros años trabajen en forma conjunta en el diseño, desarrollo y evaluación del curso de ingreso, en la producción de materiales y/o como tutores. Para cumplir con estas funciones es necesario la formación y actualización de los docentes en el área pedagógico-didáctica y en su área disciplinar.

#### ♦ Administración del Tiempo:

– Una de las dificultades asumidas por los alumnos cuyo seguimiento encaró este proyecto, es el de la administración del tiempo. Es para ellos difícil distribuir su tiempo entre todas las tareas que les exige el cursado universitarios.

La bibliografía nos muestra que el manejo del tiempo se aprende. Basta poder planificar y organizar las actividades de acuerdo a la situación y a las necesidades. De lo que se trata es que los alumnos no sólo aprendan a administrar su tiempo, sino que sean capaces de balancear sus actividades y por sobre todo, aprender a valorar su tiempo y el de los demás.

#### ♦ Presentación de Informes y Exámenes:

#### ♦ Viabilidades políticas, económicas, técnicas y administrativas:

– Frente a las dificultades e intereses sociales, ideológicos y económicos que envuelven a cualquier proceso de innovación, la experiencia PROA demuestra que se debe contar con viabilidades políticas, económicas, técnicas y administrativas.

Opinamos que un proyecto de esta naturaleza requiere contar con el apoyo de las autoridades y de los representantes de los distintos sectores de la Universidad, y ser aceptado por los claustros. Si bien la principal fuente de financiamiento debería ser la propia Universidad, no tendría que haber impedimentos en encontrar financiamiento alternativo. Es importante contar con los recursos humanos y materiales necesarios, para lo cual es imprescindible captar la mayor cantidad

de compromisos y adhesiones para su ejecución. Estas viabilidades no sólo tendrían que ser construidas en etapas anteriores al lanzamiento del proyecto, sino que deberían ser reforzadas durante el desarrollo del mismo.

♦ **Difusión de las acciones.**

Relacionanda con lo anterior se presenta la problemática de la marcha del Proyecto y la difusión de las acciones, tanto hacia adentro como hacia afuera de la comunidad universitaria. Parecería que este aspecto, el saber lo que está sucediendo en la experiencia y el tener una opinión fundada sobre la misma, desarrolla cierto sentimiento de pertenencia, con la consecuente adhesión al proyecto.

Este trabajo no se agota en el planteamiento de la Educación a Distancia, este es uno de los ejes, todavía quedan otros por elaborar. Pensamos sin embargo, que es uno de los elementos más importantes, sobre todo considerando la perspectiva de un proyecto que quiere llegar a todos los lugares donde haya un actor interesado.

### Bibliografía

- ÁLVAREZ, A. y DEL RÍO, P. 1990. *Educación y Desarrollo. La teoría de Vygotsky y la zona del desarrollo próximo*. En: *Desarrollo psicológico y Educación*, II. Madrid: Alianza.
- ANGULO RASCO, F. 1994. *Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo*. En: Angulo Rasco y Blanco N. Granada: Aljibe.
- ANGULO RASCO, J. F. 1990. *Innovación y evaluación educativa*. Málaga: Secretariado de publicaciones. Universidad de Málaga.
- BARBIER, J. M. 1993. *La Evaluación en los Procesos de Formación*. Madrid: Paidós.
- CASANOVA, M. A. 1992. *La evaluación, garantía de calidad para el Centro Educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- DE LA ORDEN, A. (Coord.). 1985. *Investigación Evaluativa*. En: *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Informe estadístico PROA I*, al 31 de diciembre de 1995. Salta, Dirección General Centro de Cómputos, Dirección de Estadísticas Universitarias U.N.Sa., 1995.
- MARTÍNEZ DE ULLOA, M. T. 1992. «La Educación a Distancia desde la Comunicación y las mediaciones». *Boletín Rueda*, 2. Buenos Aires: UBA.
- NAVARRO DE GOTTIFREDI, A. M. 1991. «Evaluación del rendimiento de alumnos de Ciencias de la Educación a través del análisis de información cuantitativa y de aspectos cualitativos viables de recabar». Salta: Consejo de Investigación U.N.Sa. Salta.
- LITWIN, E.; MAGGIO, M. y ROIG, H. 1994. *Educación a Distancia en los 90. Desarrollo*

- y Perspectivas*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- PÉREZ JUSTE y MARTÍNEZ ARAGÓN. 1992. *Evaluación de Centros y Calidad Educativa*. Madrid: Cincel.
- PUIGGROS, A. 1990. *América Latina: Crisis y Prospectiva de la Educación*. Buenos Aires: Aique.
- SANTOS M. A. 1993. *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. 1993. *Evaluación Sistemática*. Madrid: Paidós.
- Universidad Nacional Iberoamericana. Asociación Televisión Educativa Iberoamericana. 1994. I Reunión Latinoamericana a Distancia de Educación Superior Abierta y a Distancia. Criterios e indicadores de Calidad en la Educación Superior Abierta y a Distancia. *Ponencias*.