



Universitat
de les Illes Balears

TESIS DOCTORAL
2015

**CONSTRUCCIÓN DE MODELOS
PEDAGÓGICOS EN ENTORNOS VIRTUALES DE
APRENDIZAJE. PROPUESTA INSTITUCIONAL PARA
LA LICENCIATURA DE TRABAJO SOCIAL EN LA
PATAGONIA AUSTRAL**

Agustín Ignacio Aranciaga



Universitat
de les Illes Balears

**TESIS DOCTORAL
2015**

Doctorado en Tecnología Educativa:
Aprendizaje Virtual y Gestión del Conocimiento
Departamento de Pedagogía Aplicada y
Psicología de la Educación

**CONSTRUCCIÓN DE MODELOS
PEDAGÓGICOS EN ENTORNOS VIRTUALES DE
APRENDIZAJE. PROPUESTA INSTITUCIONAL PARA
LA LICENCIATURA DE TRABAJO SOCIAL EN LA
PATAGONIA AUSTRAL**

Agustín Ignacio Aranciaga

Director: Jesús Salinas Ibáñez

Doctor por la Universitat de les Illes Balears

Reconocimientos y agradecimientos

A Jesús Salinas, que a partir de sus lecturas analíticas y críticas de esta tesis, ofreció generar constantes caminos de búsquedas, indagaciones e innovaciones en la propuesta. A Alejandra Ambrosino, que compartió las angustias cuando parecía que la tesis no encontraba su rumbo, leyó minuciosa y trabajosamente la producción, propuso nuevas miradas y discutió críticamente todas mis preocupaciones teóricas.

A Eugenia Márquez, Hugo Rojas, María Elena Bain y Samanta Ramos, conocidos laderos patagónicos con quienes fui recorriendo el Programa de Educación a Distancia de la UNPA, y compartiendo discusiones, alegrías y logros que hicieron posible que la Licenciatura de Trabajo Social sea hoy una carrera pionera por su modalidad en Argentina.

A Marta Bianchi, compañera del Taller de Tesis de la Maestría y apunadora de indicaciones metodológicas invalorable, con quien pudimos intercambiar preocupaciones sobre nuestras tesis.

A la UNPA por el financiamiento de esta investigación: “Construcción de modelos pedagógicos en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje. Propuesta institucional para la Licenciatura de Trabajo Social en la Patagonia Austral. Tipo PI III de Tesis. Código 29/B157 Director Dr. Jesús Salinas. Año 2014-2015”.

A los docentes y estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social de las Unidades Académicas de Caleta Olivia, San Julián y Río Turbio, quienes comparten día a día la enseñanza y el aprendizaje en los más recónditos lugares.

A mis compañeros de Ciencia Universidad y Sociedad, Milton Riquelme y Esteban Vernik, que estuvieron pendientes del desarrollo académico.

A mi mamá, que preguntó insistentemente todos los días, durante tres años, cuánto faltaba para que entregara esta tesis A mi papá, que acompaña siempre con su dulzura.

A mis hijos, Matko y Ludmila, que van soltando amarras, pero igual estuvieron al tanto de esta tesis.

A mis hermanos, que sé que están y disfrutan de los logros.

Al amor de Alejandra, que supo alentarme. A Sofía y Clarita, que irradian ternura y felicidad.

Tesis Doctoral

Ignacio Aranciaga

Título

Construcción de modelos pedagógicos en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Propuesta institucional para la Licenciatura de Trabajo Social en la Patagonia Austral.

Director

Dr. Jesús Salinas

Resumen

Esta tesis doctoral se planteó la Construcción de modelos pedagógicos en Entornos Virtuales de Aprendizaje y generó una propuesta institucional para la Licenciatura de Trabajo Social en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. En este sentido, contempló la formación virtual y la inclusión de estrategias innovadoras, con relación a la propuesta formativa vigente, junto a la incorporación de actividades de aprendizaje basadas en la experiencia pedagógica de la presencialidad.

A partir de un análisis de la propuesta de formación de la Licenciatura de Trabajo Social en EVEA de la UNPA, se logró generar un modelo de diseño que contemplara un Ciclo Inicial Bimodal. De ahí que la cuestión diferencial de esta tesis fue revertir la implementación de la Licenciatura de TS con tres cuatrimestres virtuales para llegar a la caracterización de un espacio formativo que combinara experiencias de aprendizajes virtuales y presenciales. .

Esta tesis tiene como objetivo aportar resultados metodológicos al desarrollo

académico de la formación integral del Trabajador Social. Se busca así aportar conocimientos para constituir informaciones de investigaciones referidas a Proyectos de Educación a Distancia que incluyen propuestas formativas vinculadas al campo del trabajo Social.

La tesis doctoral genera la posibilidad de indagar un problema escasamente investigado en el país, desde una perspectiva del campo de la Tecnología Educativa y bajo una metodología ADDIE.

Summary

This PHD Thesis addressed the creation of pedagogical models through virtual teaching and learning environments, generating and institutional proposal to the Social Work Program at the Patagonia Austral State University (UNPA).

It considered virtual training including innovative strategies, comparing with the current academic program, jointly with learning activities based on classroom pedagogical experiences.

Starting from an assessment of the social work program in EVEA at UNPA, we achieved to build up an academic program which considers Ciclo Inicial Bimodal.

What distinguished this PHD Thesis was to transform the current three quarters social work program, into a learning program through the combination of virtual and classroom learning experiences.

The target of the thesis was to achieve an appropriate methodology for a comprehensive academic training of social workers, providing them the knowledge to develop researches regarding distance learning programs in relation with social work activities.

This PHD Thesis allows a deep investigation over a problem barely examined in Argentina, from an educative perspective under the ADDIE methodology.

Índice

Título	4
Resumen.....	4
Índice.....	6
Capítulo 1: Contexto de la Investigación.....	10
1.1 Introducción.....	10
1.2 Objetivo General	14
1.3 Objetivos Específicos	15
1.4 Preguntas de investigación	15
1.5 Delimitación y formulación del problema	15
1.6 Antecedentes pedagógicos de la Institución investigada	19
1.7 Antecedentes de la investigación	21
Capítulo 2 Marco Metodológico.....	24
2.1 Fundamentación Metodológica.....	24
2.2 Fases y estructura de la investigación ADDIE	28
2.3 Instrumentos metodológicos de recolección de información.....	32
2.3.1 Análisis Documental, entrevistas y grupos focales.....	32
Capítulo 3: Estructura del Marco Teórico.....	38
3.1 Panorama de la Educación a Distancia en Argentina	38
3.1.1 Las TIC como nuevo elemento de las universidades	39
3.1.2 Evolución institucional de la Educación Superior Argentina en Educación a Distancia	40
3.2 Aspectos constitutivos de la educación a distancia: Hacia la construcción de un modelo pedagógico en ED para la Licenciatura en Trabajo Social.....	43
3.2.1 El aspecto ético	46

3.2.2 El aspecto valorativo.....	48
3.2.3 El aspecto pedagógico.....	51
3.2.4 Aspecto político	52
3.3 El trabajo Social como disciplina interventiva y académica	54
3.4 Fundamentos del escenario pedagógico en la elección de la modalidad.....	59
3.4.1 Seminario Optativo Intensivo (SOITS)	59
3.4.2 Desarrollo cognitivo y social.....	61
3.5 Educación a distancia y Trabajo social.....	66
3.5.1 Modos de entender el proceso de enseñanza.....	67
3.5.2 Visiones de los modos de aprender	68
3.5.3 Dimensiones en los EVEA	70
3.5.4 De la formación en Trabajo Social en los diseños EVEA	71
3.5.5 Implicancias institucionales-académicas en la formación mediante EVEA	78
3.5.6 Educación experiencial y formación para la intervención social	79
Capítulo 4: Proceso de Construcción del modelo pedagógico en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje para la Licenciatura de Trabajo Social (Fases ADDIE)	82
4.1. Fase de análisis	82
4.1.1 De la estructura curricular y diagramación de EVEA.....	83
4.1.2 Gestión académica de la carrera y gestión docente.....	84
4.1.3 Desarrollo académico de los estudiantes de Trabajo Social 2008-2012..	87
4.1.4. Análisis del modelo pedagógico de la UNPA	90
4.2. Fase de diseño	104
4.2.1 Generación de un modelo pedagógico innovador.....	104
4.2.2 Diseñar el Ciclo Inicial Bimodal de la UNPA para la formación de los trabajadores sociales	107
4.3 Fase de desarrollo.....	111

4.3.1 El Desarrollo de las actividades de enseñanza en el Seminario Optativo Intensivo de Trabajo Social del Ciclo Inicial Bimodal del de la UNPA.....	115
4.3.2 El dispositivo presencial en el Ciclo Inicial Bimodal del SOITS	119
4.3.3 La gestión docente en el Seminario Optativo Intensivo de Trabajo Social de la UNPA	121
4.4 Fase de implementación	123
4.4.1 Desde lo organizacional.....	123
4.4.2 Desde los contenidos pedagógicos.....	125
4.5. Fase de evaluación: Aplicación y análisis de Evaluación del Ciclo Inicial Bimodal.....	132
Capítulo 5: Conclusiones generales.....	143
Conclusiones en relación a objetivos	143
Limitaciones del estudio	148
Perspectivas de investigación	149
Productos derivados del estudio	150
6 Acrónimos.....	153
7 Bibliografía.....	155
Anexo 1: Caracterización de la Región de la Patagonia Austral.....	161
Anexo 2: Programa de Educación a Distancia UNPA. Sistema educativo Bimodal. Sistema de asistencia técnico pedagógica	175
Anexo 3: Resolución de creación de la carrera de Licenciatura en trabajo social .	196
Anexo 4: Protocolo de Entrevista.....	222
Anexo 5: Guía para entrevistas semiestructuradas.....	224
Anexo 6 Grupos focales.....	229
Anexo 7: Datos del SIU Guaraní. Sistema de gestión académico-administrativa .	230
Anexo 8: Programa del SOITS en el marco del CIB.....	235

Índice de Figuras

Figura 1. Proceso de la investigación de desarrollo.	27
Figura 2. Fases e instrumentos de indagación vinculados	80
Figura 3: Interfase de acceso para docentes y alumnos a una unidad curricular del plan de estudios	92
Figura 4: Tabla presenta la distribución de materiales didácticos según Estándar SATEP	93
Figura 5: Síntesis de la fase de análisis	101
Figura 6: Componentes del Ciclo Inicial Bimodal	105
Figura 7: Producto de la fase de desarrollo: el SOITS en el CIB	110
Figura 8: Esquema gráfico del Ciclo de Kolb (1984)	115
Figura 9: Mapa Carretero con cantidad de habitantes por micro-región de la Provincia de Santa Cruz	166

Capítulo 1: Contexto de la Investigación

1.1 Introducción

Desde su origen, la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) ha propiciado la instrumentación de políticas democratizadoras de la educación superior en su zona de influencia. Esta institución desarrolla sus actividades en la región sur de Argentina, que se caracteriza por ser una superficie amplia y con población baja. Estas particularidades determinan un perfil en relación a las actividades ligadas con la producción, la comunicación, el transporte y, en particular, la educación.. Se presentan detalles de esta configuración en el Anexo 1.

La educación a distancia, de raigambre estatutaria en la UNPA, se inició con la definición de la modalidad del alumno no residente (no presencial) como aquel estudiante que reside en diferentes localidades de la Provincia de Santa Cruz y alrededores, reconociendo en términos de identidad académica la característica clave de la población estudiantil, que es su radicación en zonas geográficas muy distantes de las sedes de la institución universitaria. Esta categorización toma estado orgánico y está incorporada al reglamento de alumnos en el que se definieron lineamientos generales para su gestión académico-administrativa y también en relación con los derechos y deberes en tanto ciudadano universitario.

La UNPA se estructura bajo la forma de Unidades Académicas. El Rectorado se localiza en la ciudad de Río Gallegos y también allí se encuentra la Unidad Académica de Río Gallegos (UARG). En las ciudades de Río Turbio (a 270 km de RG), Caleta Olivia (a 700 km de RG) y San Julián (350 km. De RG) se ubican las tres Unidades Académicas restantes (UART, UACO Y UASJ respectivamente).

A partir del año 2000, la Universidad puso en marcha el Programa de Educación a Distancia (PEaD), con la intención de perfeccionar la atención brindada a los alumnos no residentes, ofreciendo la posibilidad de que las asignaturas se puedan cursar de manera

presencial, semipresencial o a distancia, con apoyo tutorial en los procesos de aprendizaje a los fines de brindar a los estudiantes acompañamientos pedagógicos. Además, con la puesta en marcha del PEaD, se procuró mejorar los indicadores de retención y graduación por carrera, desarrollar estrategias estructurales que posibiliten a los alumnos radicados en localidades donde no funcionan las sedes de la Universidad o a los que tienen compromisos laborales, acceder a educación superior de calidad y desarrollar ofertas académicas que, vinculadas a las necesidades regionales, posibiliten la adquisición de conocimientos y competencias para la transformación de la realidad desde criterios sociales, democráticos y solidarios.

Procurando insertar al PEaD en un ámbito de contrastación conceptual e instrumental, la UNPA afianzó los lazos de vinculación institucional con: la Red Universitaria de Educación a Distancia Argentina (RUEDA), la Universidad de las Islas Baleares (UIB), el consorcio Universia, la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED), la Universidad Abierta de Cataluña (UOC) y asociaciones dedicadas al asesoramiento y consultoría sobre la modalidad (Programa de Formación Integral en Educación a Distancia, PROFIED).

La vinculación institucional en el campo de la educación a distancia fructificó en acciones académicas, políticas y de vinculación orientadas a:

- La definición del modelo para la institución que culminara plasmándose en el Sistema Educativo Bimodal (SEB) de la UNPA. La Resolución del Consejo Superior Nro. 155/04 (Anexo 2) da cuenta de las condiciones del sistema académico creado. Con el fin de enriquecer la visión y misión del mismo, alrededor del año 2004, se inicia una participación activa en la Red Universitaria de Educación a Distancia Argentina, a la vez que se firman convenios con la Universidad Abierta de Cataluña, el Consorcio Universia y la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España.

– La capacitación docente para el diseño de propuestas pedagógicas mediadas por las tecnologías. En este campo, se suscribieron acuerdos con la Universidad de las Islas Baleares y el Programa de Formación Integral en Educación a Distancia. Asimismo en el marco del convenio con el consorcio Universia se desarrollaron acciones de capacitación que involucraron al personal docente y de las áreas de gestión del Programa de Educación a Distancia de la Universidad.

– El equipamiento en recursos e infraestructura de apoyo tecnológico para el servicio educativo del Sistema Educativo Bimodal. Se establecieron vínculos con el Gobierno de las Islas Baleares y la Universidad de las Islas Baleares (España), la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica Argentina.

– La implementación de ofertas de grado y de postgrado que tuvieran a la Educación a Distancia como campo formativo o para su desarrollo en modalidad no presencial. Con este objetivo se mantienen acuerdos de cooperación académica con la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Quilmes y la Universidad de las Islas Baleares, entre otras.

– El seguimiento y evaluación de la implementación de la oferta de grado y postgrado en modalidad no presencial, con el propósito de propender al mejoramiento de su calidad. Esta estrategia se desarrolla con la Universidad de las Islas Baleares.

En lo que respecta a la formación específica de la Carrera de Licenciatura en Trabajo Social (CLTS), se establecieron vínculos institucionales con la Universidad Nacional de Lanús (Argentina) a los fines de asegurar la adecuación y actualización del perfil profesional del Licenciado en Trabajo Social de la UNPA y procurar la correspondencia del plan de estudios de la carrera con las necesidades y oportunidades laborales de un medio social con las características de la Patagonia Austral a la vez que su compatibilidad

con estándares nacionales (Aranciaga, 2013).

Como paso evolutivo en la consolidación del Sistema Educativo Bimodal de la Universidad, en el año 2004 se puso en marcha el Sistema de Atención Técnico-Pedagógica (SATEP). A través del mismo se procuró pautar con mayor precisión la atención brindada al alumno no presencial. Complementariamente y con el fin de eliminar las barreras de comunicación entre las Unidades Académicas y las distintas localidades de la región, la UNPA suscribió convenios con los municipios para la puesta en marcha de la Red UNPA. Los acuerdos firmados buscaron articular y complementar los aportes de la UNPA y los Municipios.

De este modo, la evolución de las acciones de la Universidad destinadas a la modalidad no presencial, derivaron en la definición y aprobación por el Consejo Superior del Sistema Educativo Bimodal de la UNPA, con sus Modelos Pedagógico, Organizacional y Tecnológico validados por Resolución N° 155/04 del Consejo Superior de la UNPA (Ver Anexo 2).

El Sistema Educativo UNPA Bimodal mereció una atención especial en los procesos de Evaluación Institucional que la Universidad transitó, lo que ha llevado a la definición de propuestas para su mejoramiento en el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad (PDI) 2005–2009, elaborado sobre la base de las conclusiones de dicha evaluación. Las propuestas orientadas al fortalecimiento del Sistema Educativo Bimodal y del Programa de Educación a Distancia incluidas en el PDI, han sido incorporadas a proyectos específicos del Programa de Mejoramiento Institucional 2006–2008.

En este marco de definición institucional orientado al desarrollo de la Bimodalidad como estrategia de desarrollo de la educación superior en la región, se diseña e implementa la Carrera de la Licenciatura en Trabajo Social, mediando los procesos pedagógicos con las posibilidades de mediación tecnológicas para la comunicación e información, las cuales constituyen un verdadero desafío en la región patagónica.

La CLTS cuenta con un antecedente en la UNPA. Se creó en el año 1990 y se

implementó en la modalidad presencial. Se implementa en el período 1990-1994 en la Unidad Académica de Río Gallegos. A partir del 1995 y hasta 2008, no se abrieron nuevas inscripciones a cohortes por haberse cubierto la demanda de trabajadores sociales en la región cercana a la localidad de Río Gallegos. A partir del año 2008 se reabrieron las inscripciones a la carrera en sus dos modalidades, ofreciéndose en la Unidad Académica (UA) de Río Gallegos en la modalidad presencial y en la modalidad a distancia, bajo el SEB, en las tres unidades académicas restantes: UACO, UART y UASJ.

En el año 2010 y como producto del proyecto de investigación “Usos sociales y apropiación de las TIC en la Patagonia Austral” (código 29/D028 SECYT UNPA), se comenzó, a detectar dificultades en la implementación de la CLTS. Este proyecto proponía el avance de investigación en torno a nuevos diseños pedagógicos curriculares de la carrera. Dado este antecedente, a la hora de proponer el tema de tesis doctoral se optó por la “Construcción de Modelos pedagógicos de Entornos Virtuales de Aprendizaje. Propuesta institucional para la Licenciatura de Trabajo Social en la Patagonia Austral”.

Mi pertenencia institucional a la UNPA como docente data del año 1995 y mi preocupación por la tecnología educativa y la educación a distancia se remonta a esos días donde comenzaba a realizar las primeras tareas pedagógicas en la institución. En el 2005 fui designado como coordinador del Programa de Educación a Distancia de la UNPA y en el 2008 como Director del Programa de Formación de la Licenciatura en Trabajo Social a distancia en la UACO, que fuera la primera experiencia con esta modalidad para la disciplina en Argentina. Este recorrido de gestión y docencia contribuyó a las preocupaciones investigativas de la presente tesis doctoral.

1.2 Objetivo General

Generar un modelo pedagógico de mejora para la implementación en el plan de formación de la Licenciatura de Trabajo Social en el Sistema Educativo Bimodal de la UNPA.

1.3 Objetivos Específicos

- Caracterizar los procesos institucionales que se llevan adelante para ofrecer la formación en la CLTS en el Sistema Educativo Bimodal.
- Observar las configuraciones para la construcción del conocimiento que se establecen en los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social a partir del Ciclo Inicial Bimodal.
- Reflexionar sobre las modalidades curriculares que se generan en la Licenciatura en Trabajo Social a partir del Ciclo Inicial Bimodal.
- Diseñar dispositivos para la mejora del modelo pedagógico que sostiene la CLTS.

1.4 Preguntas de investigación

La presente tesis de doctorado busca responder a las siguientes preguntas:

¿Cómo generar un modelo pedagógico que favorezca el desarrollo de las capacidades cognitivas y sociales de los estudiantes?

¿Cuáles son las condiciones institucionales y pedagógicas del Sistema educativo bimodal en la Licenciatura en Trabajo Social en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral?

¿Cuáles son las estrategias académico-pedagógicas que desarrollan los estudiantes y docentes en términos de la formación profesional en el Ciclo Inicial Bimodal?

¿Cómo articular las modalidades curriculares presentes en el Sistema Educativo Bimodal para la mejora del proyecto formativo de la CLTS?

1.5 Delimitación y formulación del problema

La UNPA inició en el 2004 una serie de esfuerzos para desarrollar un sistema de educación a distancia que permitiera complementar la modalidad educativa tradicional.

A partir del Programa de Mejoramiento Institucional, denominado “Fortalecimiento de las capacidades institucionales para el desarrollo de ofertas de formación en la modalidad de educación a distancia”, se propuso repensar su concepción pedagógica y replantear la gestión curricular produciendo una reforma profunda en su estructura: modificar la tradicional concepción institucional basada en la sola presencialidad (carrera implementada hasta el año 1994) e incorporar la Bimodal (desde el año 2008), recreando la tradición universitaria de trabajo presencial que los docentes, personal de administración y apoyo y los estudiantes habían configurado desde su creación. No se trató de desarrollar un sistema de Educación a Distancia en paralelo con las actuales actividades, sino que el objetivo institucional fundamental fue atravesar las prácticas de la Universidad con las oportunidades que las mediaciones posibles por la tecnología de la información y comunicación (TIC) ofrecen tanto para la gestión curricular y gestión docente como para la gestión administrativa. De esta manera, se permitiría ampliar los tiempos disponibles para la formación de los alumnos y potenciar la relación con los docentes, al mismo tiempo que reflexionar sobre las propias prácticas y proponer diferentes proyectos pedagógicos innovadores, teniendo como premisa el fortalecimiento de los cuerpos académicos y la articulación de profesionales del más alto nivel con los jóvenes que se inician en el mundo científico.

La Carrera en el marco del SEB

La Carrera de Licenciatura en Trabajo Social se sustenta en el Sistema de Asistencia Técnico Pedagógico (Ver Anexo 2), que posee una visión epistemológica de organización y gestión del conocimiento que mediatiza los procesos de enseñanza y aprendizaje con tecnologías y que posee como objetivo brindar una educación flexible, asíncrona y ubicua a partir de tres componentes interrelacionados:

- La función pedagógica, que abarca las situaciones de enseñanza, los materiales didácticos, la tutoría, las relaciones binarias entre los actores del proceso;
- la tecnología apropiada a la misma, aportando las herramientas

seleccionadas en conexión con el modelo pedagógico elegido; y

- el aspecto organizacional, que incluye la organización del modelo, la administración y la gestión del mismo.

El entorno virtual a utilizar para el desarrollo de la Carrera es el “Entorno Educativo de Enseñanza y Aprendizaje UNPA Bimodal”, aprobado por Resolución N° 155/04 CS-UNPA. Se pretende de esta manera establecer un espacio para que se desarrollen los procesos de construcción o adquisición de conocimientos que determinan las diferentes experiencias a partir de la estructuración de los intercambios entre alumnos y docentes.

Esta interrelación posibilita el desarrollo de experiencias pedagógicas innovadoras que flexibilizan exigencias de presencialidad en los trayectos académicos encuadrados en estándares. Asimismo, se establecen graduaciones en el avance de propuestas pedagógicas hacia la modalidad de educación a distancia, que marcan el tránsito hacia la bimodalidad de espacios curriculares, conteniendo especificaciones que le son propias.

En este contexto, en el año 2008 se implementó la CLTS (Anexo 3), carrera que se ofrece para toda la región de influencia de la UNPA y bajo el SEB. En esta instancia todas las unidades curriculares (materias) que componen el plan de estudios se desarrollan virtualmente, por lo que la relación Docente-Alumno, los materiales de estudios, los medios de comunicación y los mecanismos de evaluación y acreditación están fuertemente mediatizados por el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), es decir, mediante las herramientas de comunicación, actividades, recursos y evaluación disponibles en el Entorno Virtual. Una excepción a la regla es la carga horaria establecida para las materias Prácticas I, II, III y IV que son siempre de carácter presencial, así que pueden realizarse en la localidad de residencia de los alumnos. En términos cuantitativos se puede ver que en el plan de estudios el 91% de la experiencia pedagógica de la carrera se desarrolla virtualmente, mientras que el 9% es bimodal (práctica en terreno y apoyo tutorial virtual). El tramo bimodal está previsto para el último tramo del plan de estudios, iniciando estas actividades en el cuarto cuatrimestre de la carrera (el plan se dicta en 9 cuatrimestres).

El problema planteado, pues, en esta investigación, no es otro que el de la Construcción de modelos pedagógicos en Entornos Virtuales de Aprendizaje y generar una Propuesta institucional para la Licenciatura de Trabajo Social en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral que contemple estrategias pedagógicas innovadoras para el SEB de la UNPA. De esta manera, la tesis doctoral intenta generar un debate sobre propuestas de modelos pedagógicos virtuales. Si en un momento los modelos pedagógicos planteaban ir desde lo presencial a lo virtual, hoy ya consolidados dichos modelos virtuales es momento de generar reflexiones y preguntas desde los modelos pedagógicos virtuales a modelos pedagógicos bimodales, tal como concluirá esta tesis.

El objetivo es diseñar el Ciclo Inicial Bimodal (CIB) que contenga estrategias para el aprendizaje a través de la combinación de experiencias de aprendizaje virtuales y presenciales en los primeros tres cuatrimestres de la Carrera. El modelo pedagógico implementado por la UNPA contempla sólo espacios de modalidad virtual para los primeros tres cuatrimestres, que abordan la formación en una forma atomizada que no promovería el sentido integral, necesario y característico del Trabajo Social y sus prácticas de intervención profesional.

En este período, los estudiantes aprenden ciertas temáticas que hacen a la disciplina desde la virtualidad y con las lógicas comunicacionales que la mediación tecnológica habilita. Pero el trabajador social interviene en el terreno, sus intervenciones profesionales se realizan en un mismo tiempo y espacio físico y esta dimensión no la poseen los estudiantes en esta primera etapa. El CIB incluirá, en este sentido, un Seminario Optativo intensivo de trabajo social (SOITS).

Por eso uno de los objetivos de la dimensión pedagógica del SOITS es abordar la complejidad de la formación de la disciplina del Trabajo Social desde una visión global con los contenidos y prácticas que ésta necesita, brindando a los estudiantes experiencia de intervención que les posibilite pensar su aprendizaje en forma integral y desde los inicios de su formación. Con la presencialidad como marco, podrán desarrollar el conocimiento con

una participación activa y en clave de vinculación sincrónica y experiencial en contexto real en el marco del SEB de la UNPA.

1.6 Antecedentes pedagógicos de la Institución investigada

La región de la Patagonia Austral (ver Anexo 1) plantea desafíos a la educación superior que, en parte, requieren ser abordados por acciones académicas que posibiliten superar las barreras que establece la distribución geográfica de las Unidades académicas que componen la UNPA. Dichas acciones pueden ser potenciadas por las posibilidades que ofrecen las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación.

La Universidad se crea en el año 1990 como Universidad Federal de la Patagonia Austral. Pasando a ser Universidad Nacional de la Patagonia Austral por el proceso de nacionalización en el año 1996. La UNPA se organiza por Unidades Académicas que estructuralmente se nuclean bajo el Rectorado de UNPA localizado en la Ciudad de Río Gallegos (RG), donde también se ubica la Unidad Académica Río Gallegos (UARG). En las ciudades de Río Turbio (a 270 km de RG), Caleta Olivia (a 700 km de RG) y San Julián (350 km. De RG) se ubican las tres Unidades Académicas restantes (UART, UACO Y UASJ respectivamente).

Hasta el año 2004 toda la actividad de la UNPA se desarrolla bajo la modalidad presencial, aunque reconociendo la categoría de “alumno no residente” que atendía a la distribución de la población estudiantil de la institución universitaria. Se denomina de esta manera a cualquier alumno que se localice geográficamente fuera del alcance adecuado para realizar actividades académicas presenciales.

Esta definición exige a la Universidad transformarse desde sus propias estructuras, modos de organización, normas regulatorias, relaciones académicas (gestores, docentes, alumnos, administrativos) y medios que representen el hacer universitario en la bimodalidad. Es en este sentido que la comunidad académica deberá apropiarse de otros lenguajes, racionalidades y competencias. Este cambio se sustenta en el concepto de

flexibilidad pedagógica y requiere nuevas organizaciones de enseñanza que medien los procesos educativos a través de tecnologías, con el fin de mejorar el acceso a los procesos formativos desde comunidades de aprendizaje remotas en tiempos y lugares, pero con calidad y efectividad necesarias en la interacción para el desarrollo de la currícula.

En el año 2004 se crea el Programa de Educación a Distancia. Se valida el Sistema Educativo Bimodal UNPA y el Sistema de asistencia Técnico Pedagógico. Desde este año se implementan las modalidades presencial y bimodal para las propuestas formativas de la UNPA.

En este contexto institucional, la propuesta pedagógica que orienta a la bimodalidad en la UNPA se consolida a partir de la siguiente estructura:

- Se crea un Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) para el desarrollo de la Carrera de todas las Unidades Académicas.
- En el EVEA cada espacio curricular estará focalizado en el desarrollo de los contenidos específicos del Programa de cada materia, a partir del trabajo con materiales multimedia, la lectura, análisis y discusión de la bibliografía obligatoria a través de la participación en foros, además de la realización de actividades individuales y grupales establecidas para el acompañamiento del proceso formativo.
- Los procesos de evaluación parcial pueden darse tanto en instancias presenciales como en instancias mediadas por tecnologías siempre y cuando sea posible garantizar la identidad del cursante y estén supervisadas por personal de la UNPA.
- Las instancias de evaluación finales de promoción o exámenes se establecerán siempre con modalidad presencial y en cada sede de la UNPA por medio del sistema de videoconferencias de la Universidad .
- Para la orientación y supervisión de los alumnos, la Carrera cuenta con un cuerpo de Docentes Responsables que definen la estructura conceptual, pedagógica, comunicacional y didáctica de las asignaturas asignadas.

- Cada Unidad académica cuenta con un Asistente Técnico Pedagógico que brinda soporte para la gestión académico-administrativa de todas las carreras bimodales, la cual está disponible tanto para alumnos como para docentes.

1.7 Antecedentes de la investigación

A finales de la década del '90, un grupo de docentes que formaban parte de ese Programa de Educación a Distancia comenzó a delinear sus primeras acciones en investigación y desarrollo en el área de referencia, cuyo punto de partida fue el estudio de los diversos modelos existentes hasta ese momento. En consonancia con este trabajo, se desarrollaron redes académicas con universidades y centros de referencia tanto nacionales como extranjeros, que acompañaron y potenciaron el proceso de investigación y desarrollo del equipo de investigación durante esos años. En este sentido, se realizaron acciones conjuntas que permitieron el financiamiento externo y la consolidación de grupos de trabajo interinstitucional de referencia. Entre estas acciones se promovió el ingreso a las carreras de postgrado relacionadas al objeto de estudio de algunos de sus miembros, lo que permitió generar en un mediano y largo plazo un sustento teórico en un área de vacancia institucional y regional. Con el transcurso de los años y como resultado de los procesos de investigación referidos a los modos de enseñar en la UNPA y del estudio de varios sistemas de educación a distancia en el país y en el extranjero, se avanzó en la definición del modelo educativo a distancia que mejor se insertase en la dinámica institucional, y fue así que como resultado de esa investigación se puso en marcha el Sistema Educativo Bimodal. La implementación de este Sistema produjo cambios metodológicos que fueron indispensables para la implementación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el funcionamiento de la institución y también en las aptitudes y capacitación de los actores.

El grupo Gestión del Conocimiento y Educación a Distancia (GcyEaD) del Instituto de Educación y Ciudadanía de la UNPA -en el cual se inscribe esta tesis doctoral- viene articulando desde esa fecha acciones de asesoramiento, investigación y formación a los

miembros del Programa de Educación a Distancia de la UNPA y a la comunidad universitaria involucrada.

A continuación se detallan los Proyectos de Investigación que sirven como antecedentes a la presente tesis:

- Construcción de modelos pedagógicos en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje. Propuesta institucional para la Licenciatura de Trabajo Social en la Patagonia Austral. Tipo PI III de Tesis. Código 29/B157 Director Dr. Jesús Salinas. Año 2014-2015

- Tendencias teóricas actuales en los planes de formación de carreras de Trabajo Social en universidades nacionales argentinas: estudio de casos. Tipo PI I de Grado. Código 29/B130. Director Dr. Gustavo Parra y Co Dirección Mg. Ignacio Aranciaga. Año 2012-2013

- La organización académica de la educación a distancia universitaria en el MERCOSUR. Los casos de Argentina y Brasil. Tipo PI I de Grado. Código 29/B127 Director Prof. Carlos Pérez Rasetti y Co Dirección Mg. Ignacio Aranciaga. Año 2011-2012

- Implantación de red de vinculación digital de la Patagonia austral (REVINDIPA) para el desarrollo comunitario. Código: D017590/08 Investigador Principal: Dr. Jesús Salinas Ibáñez Programa: Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica. Agencia Española de Cooperación Internacional para el desarrollo (AECID) Entidades participantes: Universidad de Islas Baleares (España) y UNPA (Argentina). Año 2009-2012

- Usos sociales y apropiación de las TIC en la Patagonia Austral Tipo PI I de Grado. Código 29/D028. Director AdeS Eugenia Márquez. Co Director Mg. Ignacio Aranciaga Año 2009-2010

- Educación y Desarrollo Tipo: Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica Orientado (PICTO) Código 31150. Director Mg. Ignacio Aranciaga. En el marco del Programa de Investigación de la SeCyT UNPA en acuerdo con el Consejo Provincial de Educación de la provincia de Santa Cruz. Financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y la UNPA. Año 2005-2009.

- Sistema Educativo Bimodal: desafíos pedagógicos tecnológicos y organizacionales en la Patagonia Austral Tipo PI I de Grado. Código 29/D021. Director Eugenia Márquez Co Director Mg. Ignacio Aranciaga. Año 2007-2008.

Capítulo 2 Marco Metodológico

2.1 Fundamentación Metodológica

El modelo pedagógico de la CLTS a investigar es un objeto que estructura la formación de los estudiantes y representa la cultura educativa de la UNPA en un proyecto de educación a distancia.

Los resultados de investigación en el campo de la Tecnología Educativa están caracterizados por experimentar un ritmo acelerado en las novedades y temas emergentes de análisis. Las variaciones y tendencias en los proyectos educativos mediados por TIC ofrecen un gran abanico de elementos de interés y estudios situados. En este contexto, se agrega valor y rigor a las investigaciones relacionadas con el uso y las posibilidades de las TIC en los procesos educativos.

El paradigma de la investigación basada en diseño que propone Reeves (2006) está relacionada con los Sistemas Educativos Bimodales y con los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

De hecho este paradigma surge, según Anderson (2005), de la falta de impacto de la investigación educativa en el sistema educativo y se centra en el desarrollo y evaluación sistemáticos y multifacéticos de intervenciones en contextos educativos auténticos (por oposición a la investigación conducida en condiciones de laboratorio). De forma similar a la investigación-acción, la elección por la investigación basada en diseño la realizamos porque se ocupa de problemas reales identificados por los profesionales en la práctica, como es el caso de la Construcción de modelos pedagógicos en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje.

En este sentido, Burkhardt y Schoenfeld (2003) sostienen la importancia de la investigación educativa cuando se refieren a la estructura y organización de las investigaciones relacionadas con las necesidades prácticas del sistema educativo y los estudios de desarrollo sobre el diseño de instrumentos y procesos, desde el punto de vista

de la implementación. Indican que se requieren nuevas formas de trabajar y mayor coordinación entre la investigación, diseño, desarrollo, políticas y práctica. De esta manera, no se focaliza en una investigación empírica, cuantitativa orientada a la generalización de resultados, sino en una investigación con implicaciones sobre la práctica, cuyo énfasis es tanto la solución de problemas y la construcción de conocimiento dirigido al diseño, desarrollo y evaluación del proceso educativo, como el desarrollo de principios y orientaciones para futuras investigaciones, lo que cada día acumula mayor respaldo (Cabero, 2001, 2004; Martínez, 1994).

El modo de construir conocimiento en el campo de la Tecnología Educativa tiene un marcado componente de diseño, con una orientación interdisciplinar que le da origen, siendo uno de los objetos la resolución de problemas y constituyéndose una opción metodológica válida para la investigación basada en diseño.

Se entiende aquí por diseño la transformación desde una situación conocida, considerada problemática por alguna de las partes interesadas, a una más deseable.

Este nuevo planteamiento surge de la necesidad de aplicar los resultados de la investigación a la práctica y al desarrollo de la teoría, enfocados ambos a la resolución de problemas prácticos. Puede encontrarse diversidad de actividades de investigación –en nuestro caso relacionadas con la Tecnología Educativa- bajo la metodología de investigación de desarrollo. También se puede distinguir, a otro nivel de abstracción, una meta general común a todos los enfoques: reducir la incertidumbre en la toma de decisiones y en el diseño y desarrollo de intervenciones educativas. El término intervención sirve de denominador común para productos, programas, materiales, procedimientos, escenarios, procesos y otros similares. Esta meta general puede ser detallada en dos objetivos más concretos: a) proporcionar ideas (sugerencias, direcciones) para optimizar la calidad de la intervención a desarrollar; b) generar, articular y contrastar principios de diseño.

El valor de la metodología de la investigación basada en diseño en esta tesis debe ser fundamental en la práctica educativa, para mejorar la intervención pedagógica pero

también la intervención profesional que atiende la formación curricular. En consonancia con esto, el Design-Based Research Collective (2003) señala 4 áreas en las que la metodología de investigación basada en diseño presenta mayores perspectivas:

- Explorar las posibilidades para crear entornos nuevos de enseñanza y de aprendizaje.
- Desarrollar teorías de instrucción y aprendizaje basadas en el contexto.
- Avanzar y consolidar el conocimiento sobre diseño didáctico.
- Incrementar nuestra capacidad para la innovación educativa.

La metodología basada en diseño educativo es un tipo de investigación en la que el desarrollo iterativo de soluciones a complejos problemas educativos -como ser la construcción de modelos pedagógicos- proporciona los fundamentos de la investigación científica. Las soluciones a dichos problemas pueden ser: los productos educativos (materiales multimedia, prácticas de formación profesional presencial); los procesos (estrategia de apoyo al estudiante en la bimodalidad); los programas (contrato pedagógico que estable las bases didácticas de la enseñanza); y las políticas (estrategia educativa organizativa tecnológica e institucional para la carrera) (McKenney & Reeves, 2012).

Las características de este tipo de investigación pueden definirse siguiendo a Reeves, Herrington y Oliver (2002). Están centradas en amplios problemas complejos en contextos reales, lo que implica colaboración intensiva entre investigadores y practicantes. Integran principios de diseño reconocidos e hipotéticos con las potencialidades tecnológicas para proporcionar soluciones realizables a problemas complejos, poniendo en marcha estudios rigurosos y reflexivos para probar y refinar entornos de aprendizaje innovadores y para definir nuevos principios de diseño, requiriendo intervención a largo plazo que permita el refinamiento continuado de protocolos formativos y cuestiones, manteniendo un compromiso tanto con la construcción y ampliación teórica como con la resolución de problemas del mundo real, fundamentalmente con el carácter de intervención del trabajo social.

Pueden mencionarse distintos motivos para la iniciación y puesta en marcha de

investigación en diseño y desarrollo. Primero, supera los enfoques tradicionales con su énfasis en el conocimiento descriptivo, proporcionan pocas especificaciones y soluciones útiles para el diseño y desarrollo de una variedad de problemas de educación. El desafío más grande para los diseñadores profesionales es probablemente cómo hacer frente a las múltiples incertidumbres en sus tareas complejas y en contextos muy dinámicos. Si buscan la ayuda de la investigación para reducir esas incertidumbres, suelen enfrentarse a frustraciones de diversa índole: las respuestas son demasiado cercanas para ser significativas, demasiado superficiales para ser instrumentales, demasiado artificiales para ser relevantes, y con frecuencia, llegan demasiado tarde para ser aplicables.

En este contexto, la investigación de desarrollo (Reeves et. al., 2002) requiere para la presente tesis el definir un resultado pedagógico y crear entornos de aprendizaje que se dirijan a lograrlo; proponer contenidos y pedagogía en lugar de tecnología; potenciar interacciones comunicacionales y comunidades de aprendizaje; transformar los entornos de enseñanza y aprendizaje hasta que se alcance el resultado pedagógico y reflexionar sobre el proceso pedagógico para revelar principios de diseño que puedan informar a otros investigadores y futuros proyectos de desarrollo.

Por último, la investigación de diseño en educación representa no sólo una metodología de investigación, sino también una perspectiva epistemológica en relación con la construcción de conocimiento acerca del aprendizaje, la enseñanza y el cambio educativo (Pinto, 2012). En este sentido no es posible diseñar el aprendizaje para los estudiantes pero sí diseñar estrategias y actividades que colaboren con ellos a aprender. Por lo tanto, se debe diferenciar entre aquello que se diseña y, por otro lado, las estrategias y actividades en que se implican los estudiantes a través de las que se posibilita el aprendizaje. (Goodyear & Dimitriadis, 2013).

La actividad recursiva, reflexiva y participativa permite un proceso de diseño y desarrollo que facilita tanto a los individuos como a los expertos participar completamente del proceso de revisión y reformulación de la metodología de la investigación de diseño y la estructura del método de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación: ADDIE.

2.2 Fases y estructura de la investigación ADDIE

Los procesos de investigación en este enfoque metodológico, se inician con el análisis de la situación y la definición del problema. Las posibles soluciones se diseñan a partir de un marco teórico de referencia de la situación elegida, de ahí la importancia de la evaluación y revisión, que incide tanto sobre la fundamentación teórica como sobre los puntos positivos y negativos de la intervención. La fase siguiente es la implementación seguida de la recolección de información (validación según el esquema), esta última se lleva a cabo a lo largo de todo el proceso. El proceso de investigación se concreta mediante ciclos continuos de diseño, validación, análisis y rediseño, conduciendo las diferentes reflexiones a la mejora del cuerpo teórico y el perfeccionamiento de la intervención, tal como se ha comentado anteriormente.

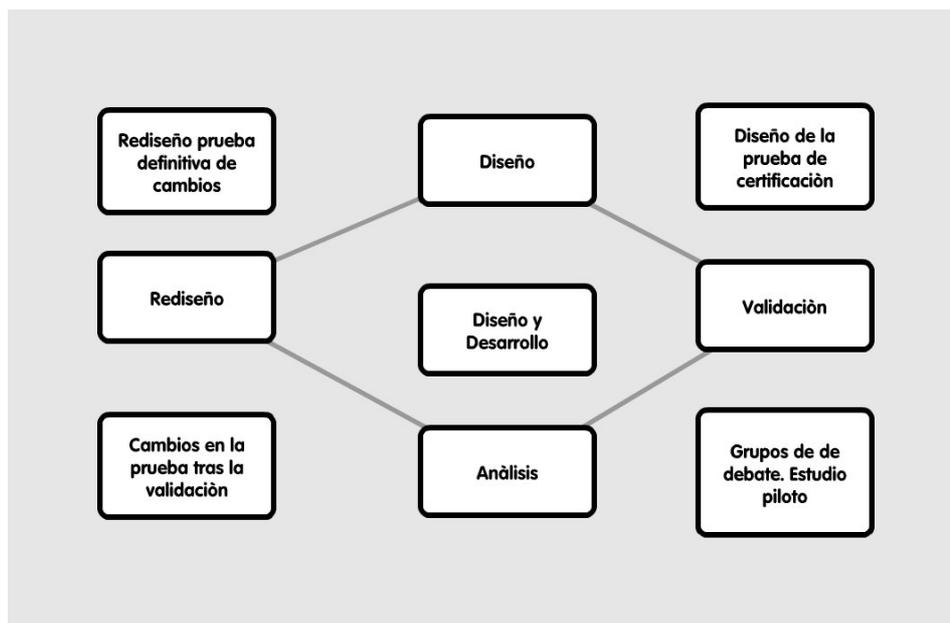


Figura 1. Proceso de la investigación de desarrollo. Adaptado de (Reeves, 2006).

La tesis doctoral de este tipo incluye varias etapas distintas, que implican cada una informar y analizar una serie de datos y situaciones. Es decir, una investigación de desarrollo puede estructurarse en distintas partes o componentes. Se trata de subestudios que pueden conducir a analizar y definir el problema, a especificar el contenido, a determinar los instrumentos

de fiabilidad y validez.

La metodología general a llevar adelante por la tesis será por medio del enfoque ADDIE. Este enfoque hace referencia a la sistematización interdisciplinaria de cinco elementos: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación, que dibujan un modelo simple de preparación y desarrollo de los procesos (Niegemann et. al, 2004).

El procedimiento se ha realizado a través de etapas, todas ellas de forma tal que se retroalimentan una de otras en forma dinámica.

En los apartados siguientes, se explican de forma más detallada estos cinco puntos ADDIE, poniendo, sobre todo, especial atención en el contexto de la educación a distancia, para poder ofrecer, así, una estructura de acción para la propia labor de la formación de trabajo social en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

En el proceso de construcción de un modelo pedagógico se comienza la fase de análisis. Por este motivo, se realizó un análisis documental y entrevistas semi-estructuradas a los diferentes actores involucrados en el proceso formativo de la Licenciatura en Trabajo Social.

En tanto que para la fase de diseño, es conveniente definir los grupos de indagación operativa, dado que se está hablando de la construcción de un modelo pedagógico, con los tres actores principales: los estudiantes, los profesores y la institución. Para ello indagamos mediante dichos grupos los siguientes ítems: caracterización demográfica socio-demográfica, motivación e interés, conocimiento previo sobre la temática, hábitos de la enseñanza y el aprendizaje, duración de la enseñanza y aprendizaje y autovaloración de la misma, experiencia y competencia, recursos. Además, un factor determinante fue la identificación del conocimiento de expertos del área para la que se va a realizar la acción formativa.

Para ello fue necesario obtener una visión de conjunto del conocimiento de expertos en sí y determinar las competencias necesarias por medio del análisis de actividades y análisis funcional. Esta labor constituye una base muy importante para determinar los objetivos de aprendizaje y, en definitiva, para diseñar el modelo pedagógico.

El área de transición de la fase de análisis a la fase de diseño está determinada por la

fijación de los objetivos institucionales a transformar. Éstos representan el resultado resumido de los análisis realizados previamente (necesidades, grupos meta, conocimiento de expertos, entorno). Expresado en otros términos, los objetivos institucionales a transformar representan el perfil de competencias deseado y operacionable, como resultado del análisis de diferentes perspectivas.

En la *fase de diseño* y para la planificación de una acción formativa como es el modelo pedagógico, es muy importante comprender que el análisis de actividades hace referencia a la descripción detallada de todas las actividades que están relacionadas con una función o tarea determinada.

La fase de diseño, viene determinada por la siguiente pregunta: ¿Con qué tipo de mediaciones se puede alcanzar, del modo más sencillo posible, los objetivos didácticos-institucionales formulados previamente?

Es la fase de la concepción didáctica. Durante el proceso de desarrollo no debe considerarse simplemente como un segundo paso dentro de un proceso de desarrollo lineal. En la práctica, se interrelacionan cada una de las fases del análisis, concepción, puesta en práctica y evaluación.

Evaluadas y descritas en el marco teórico las estrategias de aprendizaje pasaremos a la concepción didáctica de planificación, se tendrán en cuenta decisiones estratégico-didácticas para llevar adelante el modelo como ser: organización del tratamiento de la información, nivel de abstracción, aplicación del conocimiento instancias de control, vías de comunicación, tipo de actividad de aprendizaje, forma social del aprendizaje. En resumen, el diseño del modelo pedagógico no es un proceso lineal, sino un proceso de desarrollo sistémico a través de continuos círculos de retroalimentación entre las dimensiones institucionales, organizativas, comunicacionales.

Luego se tomarán decisiones sobre el diseño del modelo pedagógico que tiene que ver con la estructuración del nuevo escenario a definir, reflexionando sobre la aplicación y selección del sistema de símbolos, selección de métodos orientados a objetivos, establecer las

bases tecnológicas adecuadas, diseño de interacción y adaptación, diseño de la motivación.

Se deberá tener en cuenta si el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje reúne las siguientes características para desarrollar un modelo didáctico conveniente como ser: un entorno de aprendizaje como fuente de recursos; como bolsa de información; como área de ejercicios; como medio de comunicación; como espacio de cooperación.

La *fase de desarrollo* en el enfoque ADDIE está estrechamente vinculada a la del diseño. Algunos autores parten del supuesto de que ambas fases se entrelazan entre sí durante el proceso (Dick, Carey & Carey, 2001). La fase de desarrollo es la auténtica etapa de producción del modelo pedagógico en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje y su propuesta institucional para la Licenciatura de Trabajo Social en la Patagonia Austral. Desde una perspectiva más amplia del diseño instruccional, la fase de desarrollo se dirige a través de la gestión pedagógico-didáctica del proyecto. Desde una perspectiva didáctica más concreta, se elaboran los escenarios de aprendizaje durante la fase de desarrollo y se conciben en función de las condiciones institucionales.

Desde una perspectiva estrictamente didáctica, el diseño de las tareas de aprendizaje ocupa un lugar central en el proceso del diseño del modelo. Los escenarios de aprendizaje, virtuales y presenciales, constituyen el nexo entre los procesos cognitivos de los estudiantes y la estructura superficial del entorno de enseñanza y de aprendizaje. Por consiguiente, dicho entorno debe crear la estructura necesaria para que las tareas de aprendizaje integradas en ésta contribuyan a fomentar las acciones deseadas por los alumnos. En esta posición de intermediación, las tareas de aprendizaje cumplen diferentes funciones: promueven una acción, informan sobre un contenido, generan una retroalimentación y suministran el feedback necesario sobre los progresos de aprendizaje a los docentes (o al sistema de aprendizaje).

La *fase de implementación*, es decir, la realización de la acción definida en el nuevo modelo, es el aspecto más interesante de todo el proceso del método ADDIE. Es imprescindible comprobar si todos los esfuerzos realizados han valido realmente la pena y si el concepto desarrollado ha sido un éxito. De esta reflexión se puede deducir lo importante que es el

aseguramiento de la calidad o la estrategia de evaluación en el proceso de planificación didáctica.

La fase de evaluación mide la eficacia y eficiencia del modelo. Debe estar presente durante todo proceso de diseño pedagógico –dentro de las fases, entre las fases, después de la implementación. La Evaluación puede ser procesual. En este caso, el objeto de la valoración es la calidad de la acción formativa; es decir, se trata del aseguramiento de la calidad o del control de la calidad. Los procedimientos de las evaluaciones formativas se refieren al aseguramiento de la calidad durante el proceso de desarrollo del diseño realizado. Las evaluaciones iterativas se aplican para realizar el control de calidad al final de la fase de desarrollo; en este contexto sirven, por ejemplo, para comprobar el grado de aceptación del escenario de aprendizaje entre los estudiantes. Las funciones de la evaluación son la de los controles internos, sus funciones estratégicas, principios de identificación.

2.3 Instrumentos metodológicos de recolección de información

2.3.1 Análisis Documental, entrevistas y grupos focales

Análisis Documental

El análisis documental es central en la presente tesis doctoral dado que es a partir de las resoluciones aprobadas por el Consejo Superior de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral que vamos a revisar, a instruirnos, a documentarnos desde una estrategia metodológica que tiene al análisis documental como su referencia. La consulta de estos documentos tiene el valor de la evidencia, de demostrar qué es lo que la institución pretende formalmente con su norma. A estos documentos los analizaremos no como descubrimientos ocultos que traen significados no revelados sino como textos que tienen la posibilidad de otras lecturas.

La fuente documental la constituyen:

- Estatuto de la Universidad de la Patagonia Austral conforme Boletín Oficial Nro. 26.766/97 y Nro. 29.075/99 en el Capítulo I, Art. 1, Inc. 1.
- Reglamento de Alumnos de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Ord.

013/97 CS – UNPA, Art. 3 y Séptima Parte, Arts. 118 a 120.

- Propuestas de acompañamiento a los alumnos No Residentes.

- Instrumentos de contrataciones y/o afectaciones de recursos tanto humanos, materiales y presupuestarios.

- Instrumentos legales de los Consejos de Unidad y Superior.

- Documentos a partir de los cuales se puede deconstruir la historia institucional en cada sede considerando cada una de las instancias necesarias: trabajo docente, lineamientos administrativos, materiales, análisis de datos; investigaciones formalizadas y estudios sistemáticos realizados por diversas áreas; presentaciones públicas, entre otros.

- Historias y trayectos profesionales de muchas integrantes de la comunidad universitaria contruidos en torno a esta tarea.

- Material documental existente en las instituciones a investigar. Estatuto de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

- Régimen General Docente de la UNPA.

- Reglamento de Alumnos de la UNPA.

- Plan de Desarrollo Institucional UNPA 2005-2009.

- Modelos Pedagógicos, Tecnológicos y Organizacional del Programa de Educación a Distancia de la UNPA.

- Plan de Estudios de la Carrera Licenciatura en Trabajo Social.

Ruiz Olabuenaga e Ispizua (1989) consideran que:

A todos estos 'textos', en realidad, se les puede, 'entrevistar' mediante preguntas implícitas y se les puede 'observar' con la misma intensidad y emoción con la que se observa un ritual nupcial, una pelea callejera, una manifestación popular. En este caso la lectura es una mezcla de entrevista/observación y puede desarrollar como cualquiera de ellas. (p. 69)

Es desde este lugar que le preguntamos a los documentos las siguientes preguntas:

¿Cómo define el Sistema Educativo Bimodal? ¿Cómo está contemplado el Plan de Estudios de la

Licenciatura en Trabajo Social desde el Sistema Educativo Bimodal? ¿La definición del Sistema Educativo Bimodal contempla todas las acepciones de la bimodalidad al interior de cada uno de los espacios curriculares que se proponen en la Licenciatura de Trabajo Social?

En cuanto a la técnica de la observación y análisis del modelo desarrollado, dado el lugar ocupado por el tesista como funcionario dentro del Programa de Educación a Distancia durante los años 2005-2007 y luego como Director de la Carrera de Trabajo Social de la UNPA, fue como observador participante. La observación participante permite recordar, en todo momento, que se participa para observar y que se observa para participar, esto es, que involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento social. En esta línea, la observación participante es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y para anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades.

Desde este lugar se observó:

-Cómo se constituyó el Programa de Educación a Distancia de la UNPA.

-Cómo se fue configurando el modelo pedagógico de la UNPA y cuáles fueron las interacciones que fueron generando las autoridades de las UUAA, los docentes y los estudiantes.

-Las diferentes estrategias pedagógicas desarrolladas por docentes y estudiantes en el Sistema Educativo Bimodal.

Entrevistas

El objetivo de las entrevistas pretendió analizar las caracterizaciones que los docentes hacen de la implementación de la Licenciatura en Trabajo Social y la dinámica de trabajo que se propone en el Ciclo Inicial Bimodal, con la finalidad de indagar si se dan transformaciones en las propuestas pedagógicas.

Siguiendo una metodología de investigación cualitativa, la recogida de datos se ha llevado a cabo mediante la realización entrevistas semiestructuradas y el tratamiento de los datos se ha realizado mediante el análisis de contenido de las entrevistas. Aunque las mismas se han

distribuido entre las distintas unidades académicas de la UNPA, en este caso se ha considerado que la pertenencia a una unidad académica concreta no iba a proporcionar resultados diferenciados. El objeto central de la entrevista se centra en la descripción de la dinámica de trabajo pedagógico y organización de la Licenciatura en Trabajo Social, atendiendo a la diversidad de procesos, estrategias y actividades virtuales y presenciales.

El proceso de recolección de datos se realiza según la siguiente secuencia de tareas previas:

- Diseño del protocolo de entrevistas semiestructuradas (Anexo 4)
- Realización de las entrevistas a los actores académicos: docentes, estudiantes, gestores y personal de administración y apoyo (Anexo 5)
- Desgrabaciones de la entrevista y vaciado de la información.
- Codificación.
- Tratamiento de los datos.

Se realizaron quince entrevistas semiestructuradas a:

i) Autoridades universitarias vinculadas a la gestión de la Licenciatura en Trabajo Social; 1 coordinadores de la carrera de Trabajo Social de la UNPA, 1 secretario académico de una unidad académica, 1 secretario general académico, 1 directores de departamento, 1 decanos, 1 prosecretario del Programa de Educación a Distancia de la UNPA.

ii) Docentes, estudiantes y no docentes vinculados al sistema educativo bimodal; 4 docentes, 4 estudiantes y 1 personal de administración y apoyo vinculados a los sectores de administración y educación a distancia.

Grupos Focales

A partir de un dispositivo de recolección de información (Anexo 6) en base a un método inductivo, se realizó un trabajo de campo en distintas comunidades de apropiación (Jensen, 1994) en las que, por medio de Grupos Focales, se procedió a la puesta en común de los

conocimientos, normas y valoraciones que se poseen respecto del sistemas educativo bimodal al que pertenecen. Los grupos se configuraron en función de las actividades que tienen en la institución en relación al desarrollo de la bimodalidad.

Por lo tanto, la unidad de análisis grupo focal estará dada por cuatro grupos de actores intervinientes con similares competencias culturales y productivas, localizados en el sistema educativo bimodal.

A partir de la capacidad de evocación, percepciones y reflexiones, se efectuaron discusiones grupales que fueron registradas a través de una Observación Participante. En éstas, se pretendió reconstruir el reconocimiento que tienen la comunidad universitaria de sistema educativo bimodal y de qué manera conforman los conocimientos, creencias, representaciones, prácticas, valores y preferencias hacia los mismos.

De esta manera, se estima el grado de aprendizaje y significación asignado a tales discursos en comparación con el de las otras comunidades de apropiación y con el reconocimiento de los saberes que surgen de las propias prácticas pedagógicas.

Los contenidos y las preguntas en los Grupos Focales se elaboraron atendiendo a las dimensiones descriptiva e interpretativa de cada uno de los núcleos de sentidos observados en los análisis precedentes.

Se procedió a la implementación de 4 grupos focales que fueron divididos en autoridades, docentes, estudiantes y personal de apoyo, para referenciar cada uno de los discursos predominantes.

En la clasificación del material así obtenido, se consideró el lugar que se les asignan a los distintos actores del Sistema Educativo Bimodal en torno al conocimiento, las normas, habilidades, objetivos y resultados. Esta clasificación del material fue insumo para un Análisis descriptivo de las acciones, objetivos y resultados de cada uno de los elementos del Sistemas Educativo Bimodal referidos a la idea de lo pedagógico en los entornos EVEA.

Esta técnica de recolección de información reveló el proceso de apropiación que tiene la comunidad universitaria de los conocimientos, las normas, habilidades, objetivos y resultados

del Sistema Educativo Bimodal UNPA.

Con el material así obtenido se efectuó una interpretación de segundo orden, analizando las interpretaciones del Sistema Educativo Bimodal entre los cuatro grupos focales y confrontándolas con las realizadas previamente en el trabajo de campo. Por eso el procesamiento de la información recogida se llevó a cabo de acuerdo a los criterios establecidos para la construcción y validación de información cualitativa.

Se realizó un análisis interpretativo, referido a los núcleos significativos de los diferentes discursos en torno a los sistemas técnicos, en la forma de una hermenéutica profunda (Thompson, 1992). Se pretendió resaltar los modos en que los significados propuestos establecen y sostienen relaciones pedagógicas. Se buscó así contar con un marco de análisis desde donde analizar el Sistema Educativo Bimodal y los escenarios en los que intervienen los actores en los procesos educativos.

Capítulo 3: Estructura del Marco Teórico

3.1 Panorama de la Educación a Distancia en Argentina

Este apartado tiene como objetivo caracterizar brevemente el panorama de la Educación a Distancia en Argentina, donde se desarrolla la Licenciatura en Trabajo Social de la UNPA. Entender estas condiciones generales nos da la pauta para acercarnos a la comprensión de las problemáticas y diagnósticos que desarrollamos con la carrera en estudio.

La Educación a Distancia en Argentina se encuentra en pleno desarrollo en tanto modalidad de enseñanza. La ley de Educación Superior autorizó la creación de instituciones universitarias que respondan a modelos diferenciados de diseño institucional y de metodología pedagógica (entre ellas la educación a distancia); a partir de entonces, se ha incrementado en los últimos años la oferta en la modalidad.

Este proceso de crecimiento de la Educación a Distancia ED en el Sistema Universitario Argentino evidenció una carencia de normativa para la modalidad. El Poder Ejecutivo dictó en 1998 el decreto referido a la creación, reconocimiento o autorización de instituciones universitarias a distancia. En ese mismo año, el Ministerio de Educación aprobó por resolución las normas específicas para las instituciones, carreras y programas con modalidad a distancia. En el año 2001, el Ministerio estableció la norma para el reconocimiento oficial provisorio de los títulos de postgrado desarrollados con la modalidad no presencial o a distancia hasta que se dicte el marco regulatorio para este tipo de posgrados. Por último, a fines del 2004 el Ministerio reglamentó las especificaciones para que los planes de estudios generados para la modalidad de EaD sean puestos en marcha tanto en pregrado, grado y postgrado. Complementando esta norma en los años 2010 y 2012 con el planteo de condiciones de validación actualizadas en función de las dinámicas académicas llevadas adelante por el conjunto de las universidades argentinas. En el Anexo 3 se presentan las resoluciones nacionales: Resolución Ministerial 1717/04, Disposiciones de la Dirección Nacional de gestión Universitaria DNGU Nro. 1/10 y 1/12.

En el año 2013, la RUEDA se expresó con relación a la normativa vigente dado que se entiende que la misma avanza sobre la autonomía de las universidades y que a la vez no da

cuenta de las innovaciones producidas en las instituciones educativas en la sociedad del conocimiento, homogeneizando (a través de la regulación) las posibilidades de innovación pedagógica en términos únicamente de la validación de los títulos. Este posicionamiento es tomado actualmente por el Consejo Interuniversitario de Universidades Nacionales e institucionalizado por las Resoluciones CIN Nro. 1084/15.

En este contexto de regulación nacional se enmarca el desarrollo que vienen sosteniendo la modalidad de ED en el Sistema Universitario Argentino, las incidencias de las políticas para el sector y las estrategias de asociación entre las universidades para la modalidad; la transformación de las Universidades a partir de la modalidad de ED; los nuevos modelos pedagógicos, tecnológicos y organizacionales producidos al interior del Sistema Universitario Argentino.

La ED generó diversos proyectos en los noventa que tendieron a la mercantilización de la Educación Superior. Hoy la educación se define como un bien social, posibilitando nuevas estructuras, orientaciones y definiciones para una democratización e inclusión de la ED como política para la Educación Superior.

El abordaje de la problemática, que nos ocupa, requiere para su análisis y comprensión de un punto de partida que advierta sobre las características de la ED, pero y sobre todo que reconozca, en su marco teórico, la condición pedagógica, organizacional, cultural, social, política, económica e histórica de la misma.

3.1.1 Las TIC como nuevo elemento de las universidades

El crecimiento que se ha dado en el país de la denominada Educación a Distancia es llamativo. Tal vez no encontremos ninguna casa de estudios que no dicte desde cursos hasta carreras de grado y postgrado en la modalidad a distancia.

La incorporación de las TIC en el Sistema Universitario Argentino ha acelerado el proceso de incremento de la oferta y la demanda para la modalidad, donde cada universidad ha generado modelos organizativos, pedagógicos y tecnológicos disímiles.

En el marco de la Sociedad del Conocimiento en el que nos situamos actualmente, de rápida transformación tecnológica y cultural, es donde los sistemas educativos de casi todos los países se han dado a la tarea de equipar a las escuelas y las universidades con tecnologías de información y comunicación, con la consiguiente conexión a la red, como forma de acercar a los alumnos y a los docentes a las proclamadas ventajas que la Sociedad del Conocimiento puede aportar.

Sin lugar a dudas las TIC -fundamentalmente en su versión e-learning- traen consigo nuevas oportunidades para los entornos educativos, ya que posibilitan la inclusión de la diversidad a través de la combinación de medios que, aunados a un buen diseño curricular, pueden ofrecer nuevas alternativas pedagógicas. Actualmente se profundiza la posibilidad de crear espacios educativos mediados por tecnologías para atender necesidades específicas de los educadores y educandos y generar escenarios alternativos para los diferentes estilos de aprendizaje. Los recursos didácticos mediados por tecnologías son una alternativa didáctica que cada día se encuentran más frecuentemente en la red y accesibles a través de diversas tecnologías. Y en este sentido cobra más valor el lugar de la experiencia de aprendizaje de las prácticas de intervención social. Para la CLTS es clave entonces crear escenarios bimodales que potencien ambos vectores: Aprendizajes y TIC.

3.1.2 Evolución institucional de la Educación Superior Argentina en Educación a Distancia

El Sistema Universitario Nacional argentino contaba en 1994 con 75 instituciones entre públicas y privadas y sólo 6 participaban con proyectos de Educación a Distancia. Este panorama fue de constante crecimiento, dado que en el 2000 de 93 instituciones universitarias, 25 de ellas contaban con ofertas con esta modalidad para el 2002 ya eran 37 y sumaban 48 en el 2007, con un total de 103 instituciones universitarias (Martín & Diyararian, 2008).

Del análisis de los títulos (pregrado, grado y postgrado) reconocidos por el Ministerio de Educación del Estado Nacional Argentino se desprende que de las 96 Instituciones informadas hay 40 (42%) que sólo poseen ofertas educativas presenciales, mientras que las 56 restantes

(58%) combinan ambas modalidades, presencial y a distancia.

Al año 2014 las 56 instituciones se distribuyen de la siguiente manera: 25 Universidades Públicas (45%), 20 Universidades Privadas (36%), 7 Institutos Universitarios Públicos (12%), 2 Institutos Universitarios Privados (3%) y otras (4%) (Fuente: Construcción propia a partir de la fuente de Títulos oficiales en el portal de la DNGU). Los estudios sobre distribución de carreras por universidades en general se construyen sobre el Informe de Títulos validados disponible on-line en el Sitio Web del Ministerio de Educación argentino. La referencia es <http://portal.educacion.gov.ar/universidad/gestion-universitaria/buscador-de-titulos-oficiales-gestion-universitaria/>.

Una cuestión notoria en Argentina es la escasa existencia de estudios estadísticos sistemáticos y oficiales sobre las carreras implementadas en la modalidad a distancia. Más allá de estos números y de la evidencia de la expansión de la ED en el Sistema Universitario Nacional, es destacable el proceso de incorporación de las TIC. De todas formas, es muy difícil cuantificar los procesos pedagógicos que se van produciendo en cada una de las prácticas didácticas mediadas por tecnologías que se desarrollan día a día.

Las características de la educación a distancia fueron variando en función de las tecnologías disponibles para las instituciones en términos de la mediación. En la década del noventa, con la progresiva difusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la modalidad incorporó recursos tecnológicos como materiales impresos y las primeras funcionalidades que ofrecía Internet: e-mail y sitios web. Así, la utilización de Internet y la integración del correo electrónico fueron las marcas hasta el año 2000, en que se reconoce la creación de “campus virtuales” y los programas especialmente diseñados para los soportes informáticos tipo e-learning contribuyen al surgimiento de la educación virtual.

Con la difusión de la modalidad en América Latina, la educación virtual se pensó en función de la democratización de la oferta, es decir, se presenta como una opción válida para la población dispersa en lugares donde no había institutos o universidades. A partir de estas incorporaciones la educación mediada por TIC comienza a denominarse indistintamente

educación a distancia o educación virtual.

En otro sentido, se está produciendo una tendencia en la Educación Superior hacia una nueva gestión del conocimiento, con laboratorios virtuales, recursos de investigación compartidos y grupos distribuidos y colaborativos en lo que tiene que ver con la investigación, para la docencia los ya mencionados entornos virtuales de aprendizajes, sistemas de video conferencia web. La preservación del conocimiento toma otras formas como ser bibliotecas virtuales, redes de bibliotecas informatizadas y bases de datos. Otra de las áreas tradicionales que se han modificado es la de extensión a partir de las publicaciones electrónicas, las páginas web y los blogs.

Las tendencias en el uso de TIC se expanden gradualmente a todas las modalidades de enseñanza. Ya Mason y Kaye (1990) hablaban de la desaparición de distinciones conceptuales también entre ED y educación presencial. Hoy en día es extraño que un profesor no utilice alguna forma de las TIC en sus cátedras, dado que se empieza a comunicar con los estudiantes por correo electrónico, utiliza entornos virtuales de aprendizaje, genera blogs o tiene una página web. Si bien estas acciones en sí mismas no podrían ser consideradas ED, sin lugar a dudas empiezan a ser formas de educación mediada por tecnologías.

Para el Sistema Universitario Argentino la implementación de políticas de ED significó cambios organizacionales, tecnológicos y pedagógicos. Así también presentó un desafío sobre la expansión universitaria, dado que su incidencia pedagógica se establecía más allá de sus regiones habituales. En este sentido fueron diferentes las opciones tomadas por las instituciones. Algunas de ellas participaron en Centros regionales universitarios, otras generaron convenios con instituciones locales donde les facilitarían la toma de exámenes y eventualmente las aulas para realizar actividades de complementación académica. Por último, existen estrategias de generar polos universitarios en regiones de incidencia de estas instituciones.

3.2 Aspectos constitutivos de la educación a distancia: Hacia la construcción de un modelo pedagógico en ED para la Licenciatura en Trabajo Social

La adopción de una modalidad educativa mediada por tecnologías fue un proceso complejo para la UNPA. Concurren múltiples factores entre los que se destacan la circulación de tecnologías no estabilizadas ni hegemónicas, la competencia de distintos grupos disciplinarios por imponer una determinada estrategia, el problema de la institucionalización y profesionalización referidas a las estructuras y prácticas de ED, cambio o incertidumbre, la ambivalencia de significado de apropiación, de mercado y de negocio en relación a este tipo de servicios educativos. En este escenario, la universidad se enfrenta a transformaciones de sus prácticas de gestión interna y de conocimiento, afectando sus tradicionales funciones y formas organizacionales.

Desde sus albores en el Renacimiento, el desarrollo de la técnica ha modificado sustancialmente el modo de vida, los hábitos, las cosmovisiones, los valores y el medio ambiente de las culturas del globo. En la segunda revolución industrial, esta tendencia creciente encuentra su expresión plena en la vida social con su inserción en la mayoría de los ámbitos de la cotidianidad. Ni la guerra, las comunicaciones, la ciudad, la medicina, la industria, la biología, la imagen, el trabajo, el comercio, la alimentación y la sensorialidad corporal pueden comprenderse hoy, sin tener en cuenta los procedimientos técnicos que los componen y organizan. Por lo tanto, en las puertas del siglo XXI, no podemos dejar de reconocer que las innovaciones producidas por la tecnociencia se han convertido en la corriente de mutaciones más decisiva en la cultura moderna, de sus tradiciones, de sus lenguajes y de su sensibilidad.

Una de las dimensiones claves de la ED es la de la tecnología. Esta no es solamente un conjunto de procedimientos, conocimientos, herramientas y materiales que modifican el mundo circundante sino que se refiere, también, a conjuntos de creencias, sistemas de valores, modos de imaginar y formas de experimentación del entorno natural y la cultura heredada. Por ello, la tecnología debe observarse desde su doble implicancia. En primer lugar, la que proviene de su

carácter material asociado específicamente a la potencialidad de operar sobre el curso de la vida natural y modificarlo teleológicamente. Y en segundo lugar, la que proviene de su carácter ideológico asociado al mito del progreso, al lugar de la ciencia como verdad última en un mundo secularizado y a la promesa de bienestar general.

En definitiva, es pertinente prestar atención tanto a las características materiales como a las cualidades simbólicas que la tecnología tiene en nuestras sociedades, estas implicancias le dan sentido que la ED, se deben considerar al diseñar modelos pedagógicos para el Trabajo Social en la Educación Superior y el Sistema Universitario Argentino en términos generales y en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral en particular.

Por otra parte, el avance creciente de la TIC encuentra su mayor expresión en la instrumentalización de las diferentes esferas de la vida social. El problema de la racionalidad instrumental es una preocupación muy temprana en la tradición sociológica. Ante el peligro de las consecuencias irreflexivas, ilimitadas y, en cierta medida, homogeneizadoras de las TIC sobre la cultura, la política, la ética, la economía, el medio ambiente y todo el hacer del hombre moderno, nace esta perspectiva crítica y polémica. No obstante, más allá de la mirada pesimista que caracteriza a buena parte de la tradición sociológica en relación con la ciencia y la técnica, los estudios sobre la tecnología en la sociedad contemporánea y más específicamente sobre la ED encuentran en recientes reflexiones una fuente inagotable de conceptualizaciones y problemas que no pueden faltar en nuestro análisis.

Se trata de rastrear, entonces, a la ED o mejor dicho a la educación mediada por tecnologías como una construcción social que combina sistemas técnicos, pedagógicos y organizacionales con redes educativas, de información, económicas, sociales y políticas. En tal sentido, dado que en la actualidad las TIC han configurado también a la educación y, en consecuencia, se ha expandido la idea que la ED es una educación de segunda categoría y marginal, el aporte teórico a la gestión pública de la Educación Superior abre la posibilidad de construir educación mediada por tecnologías más inclusivas, que excluyan consecuencias marginantes en relación a la distancia geográfica por ejemplo, que es un tema característico de la

proyección socio-educativa de la UNPA.

La primera perspectiva que abordaremos es aquella a la que hemos referido en la introducción. Cuya advertencia insoslayable es que, todo análisis sobre el presente, no puede pasar por alto lo tecnológico en la ED como un elemento fundamental que define no sólo óptica y ontológicamente a la Educación sino también material y simbólicamente nuestro estar en ella. Por eso, la misma tradición sociológica -donde el concepto de cultura alcanza un lugar muy importante y se refiere a la totalidad de los modos de vida de sociedad-, no debe omitir a las TIC como componentes esenciales de la cultura occidental contemporánea, junto con categorías ya aceptadas como los valores compartidos, las normas acatadas y los bienes materiales producidos. En tal sentido, el estudio de la historia y el derrotero de las TIC significa, en los albores del siglo XXI, una mirada, el conjunto de aspiraciones, sueños y controversias que conforman en cierta medida a la educación hoy.

La segunda perspectiva es aquélla que considera a la ED como un proyecto histórico social que se ha construido colectivamente en determinadas relaciones sociales. Por ello, considerar a la ED como una construcción social anida la posibilidad analítica de deconstruir el conjunto de entramados pedagógicos, políticos, sociales, económicos, valorativos que la componen. Sin duda, esta perspectiva fomenta un enfoque multidisciplinario, que podemos resumir en un conjunto de aspectos interpretativos.

En primer lugar, *el aspecto ético* presta principal atención a las consecuencias de posibles que encierra el desarrollo tecnológico en la ED. Por ello, y como medida de cautela frente a problemas de mayor envergadura, presta principal atención a las discusiones, en un nuevo marco jurídico sobre las responsabilidades colectivas al respecto. Asimismo, desde una postura filosófica humanista aspira a la concientización pública, al debate ciudadano y a la construcción de consenso social en torno al tema.

En segundo lugar, *el aspecto valorativo* viene a discutir, dentro de los estudios sobre la tecnología, los postulados de la neutralidad valorativa tanto en la producción e innovación pedagógica como en su posterior aplicación. En tal sentido, esta perspectiva aspira a tener en

cuenta los condicionamientos extra-tecnológicos que rigen el desarrollo de las nuevas tecnologías, asimismo alerta sobre las posibles consecuencias implicadas en su uso.

En tercer lugar, el *aspecto pedagógico* tiene que ver con los desafíos que se le presentan a la educación mediada por tecnologías para la Licenciatura en Trabajo Social de la UNPA con la incorporación de diferentes tecnologías. Este desafío para la ED tiene una larga historia en el país y el mundo, reflexionando en generar nuevos modos de enseñanza y aprendizaje.

En cuarto lugar, el *aspecto político* tiene en cuenta la trama de poder y el hacer, que por ejemplo, configuraron el desarrollo estratégico de la ED en el cambiante escenario de fines del siglo XX y la primera década del presente siglo. En este punto, como correlato de lo antedicho la relevancia atribuida al problema de la gestión pública y las políticas estatales, se señala la importancia de la ED como un proyecto pedagógico, político y económico en marco de la economía globalizada.

Estos cuatro aspectos (ético, valorativo, pedagógico y político) interpelan el SEB. Particularmente la CLTS desde este lugar puede revisar los aspectos en función de las prácticas formativas que se proponen en los EVEA junto a las experiencias pedagógicas presenciales que deberían constituir el CIB.

3.2.1 El aspecto ético

No es frecuente encontrar una reflexión sobre el sentido de la ED en la Educación Superior y cómo ésta puede generar una discusión sobre las nuevas constituciones de la misma. En nuestro país no existe una Universidad Nacional de Educación a Distancia como existen en otros países. Evidentemente el ethos de esas universidades tiene que ver con esa modalidad de formación.

En nuestras instituciones aparecen como proyectos de facultades o rectorales, con una ética predominantemente económica que no tiene en cuenta la diversidad de los campos que compromete con su acción. Esta esfera, también en las instituciones de Educación Superior

vuelve a hacerse omnipresente y capturar todas las acciones. Se debe decir que esta ética se observó en los comienzos de la modalidad en el país.

Al debatirse sobre la ED los rectores argentinos reunidos en el Consejo Interuniversitario Nacional CIN han redefinido su posición, considerando la modalidad como un bien público, que no debe ser arancelada para la formación de grado.

Otras de las definiciones necesarias es la de un modelo ético-pedagógico, que se lo entiende como un conjunto de dimensiones culturales (conocimientos, valores, actitudes, hábitos, creencias) que delinean una orientación educativa, promovida por diversos grupos sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios. Es un diseño en el que confluyen tanto aspectos estructurales formales (planes de estudios, reglamentos, dispositivos materiales, entornos virtuales de aprendizaje, tecnologías de la información y la comunicación, etc.) y procesuales prácticos y técnicos (prácticas pedagógicas, relaciones institucionales cotidianas, mediaciones comunicativas entre la comunidad educativa, etc), así como una dimensión general (interacciones que genera con el contexto de influencia definido, que conforman una parte constitutiva del mismo en el marco de lo social amplio: lo cultural, lo político, lo ideológico, lo social, lo económico) y la dimensión particular (lo institucional y lo pedagógico). Entonces, cuando se busca conocer el modelo ético-pedagógico, se indaga sobre los aspectos estructurales formales, los procesuales prácticos, desde una dimensión general y particular.

Por lo dicho entonces es clave que en la definición de un modelo ético-pedagógico, el Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social, defina su contexto de intervención, dado que su acción pedagógica tiene incidencia en multiplicidad de ellos. Por lo general, la denominación constituyente de nuestro Sistema Universitario Nacional refiere a regiones, provincias, ciudades y hasta barrios. Las extensiones áulicas y estrategias de ED hicieron que el modelo ético-pedagógico entre en contradicciones de difícil solución. En este sentido el Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNPA, contempla y define este aspecto ético-pedagógico. El Ciclo Inicial Bimodal de la Lic. en Trabajo Social de la UNPA es una propuesta ética en este sentido, generando espacios bimodales de encuentro de estudiantes, docentes y

autoridades. Estas instancias fomentan y propician el encuentro con el otro no sólo académico, sino también social, cultural y, en un sentido más amplio, político, poniendo en foco las prácticas de intervención propias de un futuro trabajador social.

3.2.2 El aspecto valorativo

Con respecto a la adopción de ciertas tecnologías, el pensamiento en Educación Superior ha sido cambiante. La primera generación de la modalidad fue por correspondencia y data de los principios del siglo XVIII, aunque esta modalidad se popularizó a principios del siglo XX en norteamérica (Litwin, 2000) y se extendió a otros países como Suecia, Francia, Australia, China, Mongolia, Japón, Malasia, India. Luego de la segunda guerra mundial se incorpora mayormente el uso de la radio y posteriormente la televisión con fines educativos en las universidades de los países desarrollados. Pero es en 1969, con la creación de la Open University en Gran Bretaña, que se genera un nuevo modelo de institución para la modalidad, el cual fue imitado en el transcurso de pocos años, con ciertas variantes en países como Irán, España, Sudáfrica, Tailandia, China, Turquía, Corea, Indonesia, India, Costa Rica y Venezuela (Watson, 2007).

En Argentina se producen diferentes proyectos de Educación a Distancia en diferentes niveles educativos y es la década del '70 cuando la Universidad Nacional de Luján y la del Comahue incorporan proyectos formativos de extensión y comienzan a enseñar Tecnología Educativa. Es en esos mismos años que los docentes involucrados en la ED empiezan a poner en discusión la equiparación de la ED con la educación presencial tradicional, dado que consideraban que la oferta era de igual o mejor calidad de la que se otorgaba de manera presencial y sostenían además que la ED incorporaba a las poblaciones que no tenían acceso a la Educación Superior. La ED siempre se mostraba en estos años como una modalidad inclusiva, abarcadora y democratizadora, sin límites geográficos, que brindaba educación a toda la población y no sólo a aquellos que vivían en grandes urbes o a para los hijos de adinerados que podían pagarles el traslado y la manutención para estudiar en universidades de carácter presencial.

Watson (2007) argumenta que se desvalorizaba a la modalidad de ED por su parentesco con la educación por correspondencia y que, por ende, se ofrecía una educación de dudosa calidad.

una correcta lectura de la tecnología educativa obliga (también) a superar la concepción simplista que la identifica necesariamente con “penetración imperialista”, y examinarla con un aspecto de la necesidad de transformar los sistemas educativos, abriendo sus rejas y rompiendo su discurso ritualista y desligado de la práctica social. Modelos de educación a distancia y educación abierta se han desarrollado en forma exitosa, proporcionando posibilidades de educación a una masa mucho más ancha que aquella que puede concurrir a los recintos escolares. (p. 21)

No es de extrañar que en los noventa en Argentina, se incorporen a la modalidad las TIC, con proyectos lucrativos y de carácter neoliberal, donde se manifiesta una tendencia a la privatización de la Universidad Pública. Esta nueva readaptación histórica de la ED, que toma nuestro país no está exenta del modelo económico y social hegemónico imperante en esos años y opera aún hoy como estigmatizante y desvalorizante para la modalidad.

De todas formas, podemos decir que el camino recorrido por las instituciones de Educación Superior es diverso desde sus variables tecnológicas, organizativas, pedagógicas y financieras. Para el primer caso, se dieron estrategias de compra de tecnología tipo “llave en mano”, de compra de desarrollo de entornos virtuales desarrollados por empresas, hasta el desarrollo de entornos virtuales generados por la propia Universidad o adopción de entornos virtuales del tipo de código abierto. El aprendizaje que se fue realizando acerca de la tecnología a adoptar también fue generando una ética diferente con la modalidad y que plantea nuevas preguntas para las universidades como el acceso a la bibliografía, la propiedad intelectual y derechos de autor por la generación de materiales, la inclusión de tecnología de la información y la comunicación, la incorporación de internet, páginas web, uso de correo electrónico o dispositivos informáticos para la gestión de la información por parte de estudiantes y profesores.

En relación a la variable organizacional, se crearon estructuras paralelas en las

mismas universidades o se generaron proyectos que incluyeron a la modalidad en la estructura ya existente. Esta decisión implicó también un modelo financiero y pedagógico diferenciado, donde se distinguían las modalidades no presenciales y presenciales. Esta tendencia se está modificando a partir de considerar a la educación superior como bien público y las universidades nacionales vienen generando modelos mixtos o bimodales donde se configuran y condicionan una y otra alternativa pedagógica.

El análisis del proceso de la apropiación de los medios tecnológicos en Educación se considera a la tecnología como una resultante socialmente constituida por la interacción de los actores universitarios que colaboran en el diseño de las propuestas curriculares. Partiendo de la tradición reflexiva de la tecnología (Bijker, 1997; Hughes, 1983; Pinch, 1997; Quintanilla 2001, 2002; Winner, 1994) que enfatiza dicho proceso como dinámico e indeterminado técnicamente. Esto es, los medios tecnológicos, son entidades socialmente constituidas, no supone un diseño y uso monótono determinado por su constitución técnica, o sea que configuran pero no determinan las acciones de la comunidad educativa, permitiendo una relativa flexibilidad de innovación, adopción, adaptación y uso. Tal flexibilidad es consecuencia del interjuego de orientaciones e intereses (profesionales, económicos, ideológicos, etc.) de los diferentes actores involucrados. De esta manera, la apropiación tecnológica se explica a partir de procesos que se desarrollan en espacios socio-técnicos donde se despliegan intereses y recursos de distintos actores que participan (colaborativa o conflictivamente). En esta línea, las dimensiones a considerar estarán asociadas a la significación de los medios tecnológicos por parte de cada grupo de actores y el proceso de apropiación de los medios tecnológicos.

La Universidad Nacional de la Patagonia Austral estableció la gratuidad de la enseñanza para toda su oferta académica sin diferenciar las modalidades. En este sentido la Licenciatura de Trabajo Social de la UNPA se establece bajo los mismos parámetros valorativos y se entiende que se les brinda las mismas posibilidades a todos los estudiantes de la región. Esto no tiene que ver sólo con lo económico sino que se establece las mismas condiciones de accesibilidad geográfica, cultural, ética, económica, social, ética, ideológica y pedagógica,

respetando los tiempos y saberes de los estudiantes, fomentando el diálogo, la reflexión, la interpretación y la comprensión.

3.2.3 El aspecto pedagógico

La educación a distancia tiene que tener en cuenta ciertos riesgos que se pueden producir si sólo pone la mirada sobre la incorporación de tecnologías en la educación. Por ello, el primero de estos riesgos es considerar que la incorporación de las TIC a las prácticas educativas, en sí mismas, constituyen un salto de calidad. El segundo de dichos riesgos es subsumir los procesos de enseñanza y aprendizaje a la incorporación de las TIC en los aspectos tecnológicos más que en los propiamente educativos. En este sentido para centrarse en cuestiones didácticas, las preguntas significativas parecen ser las del orden de ¿qué estrategias metodológicas se pueden aplicar sobre un determinado medio?, ¿cómo se pueden relacionar entre sí los objetivos, contenidos y demás elementos curriculares con lo medios?, ¿cómo diseñar y producir medios didácticos para determinados contenidos y tareas de aprendizaje?

Se puede caracterizar el aprendizaje en el Ciclo Inicial Bimodal de la UNPA como un proceso didáctico que se genera alrededor de un conjunto de elementos que conforman la estructura cognitiva del estudiante: capacidades cognitivas básicas, conocimiento específico de dominio, estrategias de aprendizaje, capacidades metacognitivas y de autorregulación, factores afectivos, motivaciones y metas, representaciones mutuas y expectativas. Pensar entonces el diseño de los procesos virtuales de enseñanza y aprendizaje virtual centrada únicamente en el diseño de materiales, al margen de las características de los estudiantes concretos a los que se dirige y de la dinámica de cambio y evolución de esas características en el contexto particular de la situación de aprendizaje de que se trate, es de una ingenuidad pedagógica alarmante y de una necesaria revisión del modelo ético-pedagógico (Onrubia, 2005).

Las características de los recursos tecnológicos que constituyen el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje es el primero de los tipos de restricciones y potencialidades. El segundo es el que proviene del diseño instruccional establecido para el proceso de enseñanza y

aprendizaje. Respecto a los docentes y alumnos también es necesario que tengan un mínimo de competencias, en este caso Salinas (2003), nos indica cuatro grandes tipos de destrezas y conocimientos: específicos destinados a las TIC; como medios de información; como temas de estudio en la escuela; como el status del conocimiento.

3.2.4 Aspecto político

La misión político institucional que le fuera encomendada a la UNPA, en las circunstancias históricas de la región austral de la Patagonia Argentina, supuso desde siempre - entre otros desafíos- contribuir a la formación de los ciudadanos de una región muy joven y fuertemente distribuida en un extenso territorio y con comunidades geográficamente aisladas.

Esta situación define un contexto diferente al de otras universidades nacionales y regiones, ya que la particularidad de la dispersión poblacional obliga a pensar en la importancia que adquiere la UNPA como institución responsable de la educación superior en la región y a la modalidad de Educación a Distancia como una posibilidad para acortar las lejanías y que las distancias no sean una traba para acceder a estudios universitarios.

Los cambios socioeconómicos, la sociedad del conocimiento, la globalización y la creciente difusión de las TIC, permiten promover esta tarea a partir del diseño de estrategias que posibiliten la generación de mejores condiciones de vida favoreciendo la igualdad de oportunidades. Eso significa que en esta región austral, la UNPA debe llegar a garantizar una formación de calidad y con la generación de conocimiento, aprovechando las posibilidades innovadoras que habiliten minimizar de las distancias físicas, cotidianas o existenciales.

Siendo la UNPA la principal Universidad en la región, fue siempre necesario no sólo acompañar, sino incluso adelantarse a la búsqueda de soluciones y al desarrollo de alternativas para un verdadero desarrollo social y productivo acorde a los tiempos y a la realidad del contexto.

Este es el sentido, por el cual la Educación a Distancia nunca fue una novedad para la UNPA ya que de muchas y variadas formas, estuvo presente desde el inicio en esta institución.

El diseño de la Educación a Distancia de la UNPA estuvo signado por búsquedas,

pruebas y errores, comprensión de una realidad compleja y con múltiples problemáticas que habilitó esquemas de una dimensión presente desde el inicio de la Universidad, y fue fundamentalmente un período asumido por y en la atención de la demanda de quienes -no residiendo en las localidades de las sedes- se inscribían en ellas, haciéndose portadores de sus derechos de acceso a la Educación Superior pública y gratuita.

La Educación a Distancia de la UNPA se generó en una época de reestructuración institucional, dado que se empezaban a mostrar con mayor evidencia, características regionales y organizacionales que exigían avanzar más allá de la cotidianeidad del trabajo presencial hacia otros posibles y necesarios espacios de referencia.

Ese proceso encontró a las Unidades Académicas trabajando de diferentes maneras y tiempos tanto para la internalización del problema como para los aportes reales a las situaciones comentadas. Si bien esta situación podría ser leída a partir de diferentes causas o motivaciones asociadas a aspectos ideológicos, educativos, políticos, económicos, de liderazgo, de identidad social entre otras, lo innegable es que estableció aportes diferenciados que estructuraron posiciones al interior de las discusiones y grupo de trabajo del Programa de Educación a Distancia de la UNPA y de cada uno de los actores involucrados, lo que impactó en las culturas institucionales propias de cada una de las Unidades Académicas generando posiciones en torno a la modalidad elegida para dar respuesta a las problemáticas presentadas.

Sin embargo, aun cuando el trabajo en esta línea no estuvo exento de discusiones se constituyó en la base de propuestas posteriores. Fue a partir del año 2000 y a través de la institucionalización del Programa de Educación a Distancia, en donde diferentes modalidades de atención académica -realizadas por cada Unidad en pos de atender a los alumnos que por causas geográficas, económicas, familiares o laborales no pudieran asistir diaria o semanalmente al cursado presencial-, confluyeron y se sistematizaron en la construcción de la modalidad educativa que la UNPA sostiene en la actualidad.

Recién cuatro años después, el Programa de Educación a Distancia presenta al Consejo Superior una estructura organizativa, tecnológica y pedagógica que tenía como función

generar un Sistema de Educación Bimodal y establecer las pautas de cursado en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral a partir de seis estándares en los que se combina presencialidad, bimodalidad y virtualidad.

Las representaciones de base que sostuvieron la presentación al Consejo Superior en el año 2004, estuvieron centradas en aspectos sustantivos para la Universidad y planteados desde la directa ligazón con sus funciones académicas y sociales.

La propuesta presentada, posteriormente aprobada por el Consejo Superior por Resolución 155/04 CS UNPA, recorrió más de una década y muchas dimensiones institucionales para poder finalmente detenerse en un esquema de organización académica, tecnológica y administrativa que contuviera en sí mismo la pretensión de cada una de las instancias, definiciones establecidas e informes generados y abordara las ideas, dicotomías y realidades sobre las que se sustentan las discusiones que dieron las bases del Sistema Educativo Bimodal de la UNPA.

3.3 El trabajo Social como disciplina interventiva y académica

El presente apartado se pregunta sobre las tensiones existentes entre la constitución de la disciplina y las experiencias profesionales que se producen en el ejercicio profesional de los trabajadores sociales.

La disciplina Trabajo Social tiene visibilidad en tanto construcción epistemológica como social representada en un conjunto de conocimientos, teorías, investigaciones, planes de estudios, legislaciones, publicaciones, mientras que las experiencias profesionales son una forma de práctica ligada a resolver problemas específicos y son respuestas a la experiencia inmediata sin lograr en la mayoría de los casos una sistematización del saber que se incorpora al campo disciplinar.

La formación de los estudiantes debe lograrse en un medio donde el conocimiento sea un activo y los trabajadores sociales interpelen desde su intervención profesional dicho

conocimiento. El ejercicio profesional en nuestras unidades académicas debe jerarquizar la reflexión colectiva y la construcción, producción y publicación del conocimiento.

Se trata de reconocer a la intervención profesional como un proceso que se constituye a partir de las manifestaciones de la cuestión social que estructuran el campo problemático de la intervención y de esta manera definir la intervención en la misma en sus tres dimensiones, permitiendo apartarnos de la racionalidad estatal que sostiene una intervención profesional en la relación recurso-demanda para pasar a la operacionalización de intervenciones profesionales totalizadoras. En este sentido, el estudiante debe generar producciones académicas que den cuenta de su formación profesional en todas sus dimensiones para continuar con la construcción teórica, metodológica y ético-política del Trabajo Social.

Si tenemos en cuenta que la disciplina se constituye a partir del conocimiento general, el conocimiento específico y el conocimiento profesional, nos preguntamos cuáles son los caminos para reunir y retroalimentar estos tres tipos de conocimientos incorporando el conocimiento disciplinar con el aprendizaje experiencial. De lograrse este cometido permitirá a la disciplina y a la intervención profesional definir situaciones, experiencias y tareas que le son propias. Esta cuestión se presenta como un desafío al diseñar experiencias pedagógicas bimodales para Trabajo Social. Y este es el problema de investigación que se aborda: analizar la bimodalidad “formal” de la CLTS, recomponer esta decisión curricular orientada a tramos de formación nuevos, por la incorporación de actividades basadas en la presencialidad, denominándolo Ciclo Inicial Bimodal (CIB) para la CLTS.

La formación profesional de los estudiantes interpela al conocimiento, plantea nuevos interrogantes, problemas y deberá poner en juego siempre a la disciplina corroborando sus saberes o mostrando sus límites y falibilidad. Entonces la formación profesional de los estudiantes tiene el valor de incidir de modo integral en la disciplina. De otra manera, la disciplina debe formar en la teoría que se integra en la configuración del conocimiento exigido por el ejercicio profesional en situaciones diversas.

En la formación profesional el futuro trabajador social comienza a reconocer formas de

resolver en forma no rutinaria problemas complejos, por medio de la utilización de herramientas conceptuales, teóricas, técnico-operativas, información de base científica actualizada con capacidad para fundamentar siempre teóricamente sus decisiones. La disciplina del Trabajo Social debe brindar conocimientos para que no se produzcan formaciones profesionales mecánicas y fragmentarias.

La formación profesional de los trabajadores sociales tiene sustento desde una ética de reivindicación de los derechos humanos y la comprensión de la cuestión social como expresión histórica de la conflictividad social, donde la profundización de los procesos de construcción de ciudadanía, el fortalecimiento de lo público, la ampliación de derechos, las políticas sociales universales los nuevos espacios de intervención para el Trabajo Social nos interpelan sobre nuestras prácticas.

En los lineamientos curriculares básicos propuestos por el Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social (Ver Anexo 3) se aspira a delinear un perfil profesional crítico con capacidad de analizar la realidad social, superar la inmediatez, desarrollar el sentido propositivo, la búsqueda de la autonomía relativa y que la ética sea el fundamento de su quehacer definida por la defensa de derechos humanos, sociales, económicos, culturales y políticos.

Travi (2006) reflexiona acerca del proceso de profesionalización del Trabajo Social y sostiene que:

Si consideramos a la profesionalización como el proceso a través del cual una 'ocupación' u oficio 'se convierte' en profesión, es decir el momento en el que se reconoce que para su ejercicio es necesario atravesar por proceso de formación con el fin de adquirir determinados conocimientos y el desarrollo de ciertas competencias, destrezas y habilidades.

En tal sentido, todo proceso de profesionalización implica, entre otros aspectos:

- el desarrollo de un cuerpo de conocimientos disciplinares de carácter sistemático,
- la transmisión de dichos conocimientos a través de instancias formales

- de formación y acreditación,
- la consolidación de la investigación,
 - el establecimiento de principios éticos que rigen el accionar de la profesión,
 - una organización interna que ejerce autoridad sobre el ejercicio y que desarrolla una cultura profesional,
 - el reconocimiento público de la actividad profesional. (p. 28-29)

Otro de los conceptos que nos interesa resaltar es el de práctica profesional institucionalizada, esto es que el Trabajo Social como profesión está regulado por leyes que le asignan determinados ámbitos de acción y desarrollo.

Los Trabajadores Sociales son asignados socialmente en un lugar empírico que se corresponde con los sectores marginales de la sociedad, donde el Estado les otorga una función de control y vigilancia para dar cuenta de las conductas sociales de estos sectores. Esta función permite, paradójicamente, crecer como profesión en otros sentidos, cuestionando el anclaje positivista para generar rupturas teóricas que nos ubiquen en lugares éticos-políticos-ideológicos diferentes.

Para la formación del Trabajador Social el eje de la intervención profesional es central. En este sentido, la intervención profesional emerge como el eje alrededor del cual se estructurará el currículo para formar trabajadores sociales que contiene tres dimensiones directrices de la formación profesional, necesariamente articuladas entre sí y teniendo la misma importancia, pensadas como una totalidad. Las dimensiones consideradas son: la teórico-epistemológica; la metodológica y la ético-política.

El Plan de la Licenciatura en Trabajo Social da cuenta de los imperativos que presenta la política social, a su vez fue necesario fortalecer la perspectiva socio-comunitaria que puso énfasis en la dimensión social de las problemáticas que aquejan a los ciudadanos, de las carencias y necesidades y también de aquellas situaciones relacionadas con la apropiación desigual de los derechos obtenidos colectivamente.

La profesión del trabajo social, caracterizada en la primera parte del siglo XX por el

perfil instrumental y subsidiaria de otras profesiones como ser la del médico y el abogado ha ido transformándose, ocupando cada día más lugares de autonomía en el concierto de las profesiones en virtud de la generalización de proyectos curriculares más completos con fuerte énfasis en la formación teórica, interventiva y metodológica. De esta forma, los trabajadores sociales han ido ocupando paulatinamente en las políticas sociales y en los organismos de gestión pública en general, espacios caracterizados por la captura e interpretación de datos diagnósticos, el diseño de cursos de acción, la articulación de actores, la promoción de la participación comunitaria y la gestión asociada en el marco del pensamiento complejo en la interpretación de los fenómenos, el diseño de acciones dentro de la perspectiva estratégica y la articulación interdisciplinaria.

La formación prioriza el plano teórico y metodológico y garantiza una práctica de formación profesional diseñada de forma tal que permita a los estudiantes experimentar el desarrollo del proceso de intervención completo, insertándose en instituciones u organizaciones de la comunidad desde los cuales se pueda abordar la práctica de la intervención en nivel territorial en simultáneo con los otros niveles de intervención según lo requiera el campo problemático del cual se trate y a partir del cual se integren otros campos problemáticos. Es por eso que el Plan de Estudios contempla tres ejes específicos diferenciados: la formación básica, la formación metodológica y la formación específica. Esta última contempla un espacio longitudinal a toda la trama de la malla curricular dedicado a la integración teoría práctica y a garantizar que la práctica se caracterice por ser el ámbito de aplicación de los conocimientos teórico-metodológicos, perdiendo definitivamente todo sesgo empirista.

La intervención profesional es una acción fundada que se apoya en decisiones teóricas acerca de transformaciones en la realidad a partir de un exhaustivo y riguroso conocimiento de las diferentes dimensiones de dicha realidad.

3.4 Fundamentos del escenario pedagógico en la elección de la modalidad

El planteo objetivo de este diseño parte de entender la ubicuidad que requieren los procesos de formación virtual y los presenciales en términos de reconocer la intervención profesional como tema clave en la formación que atraviesa las instancias de formación inicial de la CLTS.

Para el planteo del Ciclo Inicial Bimodal no nos centramos en la división tajante entre lo presencial y lo virtual. Entendemos que dicha división se va difuminando cada vez más en tanto la incorporación de TIC a la presencialidad alguna manera corporiza las relaciones pedagógicas virtuales. El desafío entonces fue la de generar un modelo pedagógico que atienda las necesidades de la disciplina del Trabajo Social sin caer en una estructuración basada en el binomio presencialidad/virtualidad en términos de “horas curriculares que se ocupan en uno y otro caso.

La intencionalidad educativa del término blended learning se ha usado en escenarios académicos y corporativos para hacer referencia a la presencia de las modalidades cara a cara (presencial) y en línea (no presencial) en la propuesta formativa. Duart y Sangra (2000) hacen una distinción importante entre los conceptos blended e híbrido. Para estos autores, en el resultado de la mixtura se pueden distinguir las partes que la componen, por otro lado, el concepto híbrido es el resultado del cruce de dos elementos de origen diferenciado, cuyo resultado está totalmente integrado, es inseparable. Así visto, el concepto híbrido constituye una posibilidad de continuo en el proceso de enseñanza y aprendizaje puesto que puede verse como la expansión y continuidad espaciotemporal (presencial y no presencial, sincrónica y asincrónica) en el ambiente de aprendizaje. Los ambientes híbridos van más allá del complemento de la presencialidad con la virtualidad, y del complemento de la virtualidad con la presencialidad, se trata de la integración de ambas modalidades.

3.4.1 Seminario Optativo Intensivo (SOITS)

El dispositivo del Seminario Optativo Intensivo de Trabajo Social SOITS dentro del CIB genera tres enfoques diferenciales y complementarios a la vez: enfoque en habilidades, actitudes y competencias.

El modelo con enfoque en habilidades. Éste se define como una aproximación de aprendizaje que combina el aprendizaje situado con apoyo al estudiante por medio de interacciones virtuales y sesiones presenciales mediadas por el docente para desarrollar habilidades y conocimientos específicos. El propósito del aprendizaje combinado con la interacción del docente, es asegurar el cumplimiento de los módulos de aprendizaje diseñados para que el estudiante aprenda según sus tiempos, posibilidades y necesidades. Además la intervención del docente genera que el estudiante no se sienta solo y pierda motivación en el proceso de aprendizaje.

El modelo con enfoque en actitudes se define en dos momentos, uno presencial y otro virtual, generando un escenario para el aprendizaje en el que se combinan diversos eventos por medio del seminario presencial con el docente en un tiempo y espacios determinados posibilitados por él, con interacciones y discusiones para desarrollar actitudes y conductas específicas entre los alumnos.

El modelo con enfoque en competencias se centra en el conocimiento adquirido por la experiencia e interacción con los expertos, docentes de la carrera en este caso, y la transmisión del mismo por medio de la tecnología y de forma presencial, con el fin de desarrollar competencias profesionales de intervención.

En estos enfoques, los docentes ponen en juego, las estrategias de aprendizaje como procedimientos que un estudiante realiza en forma racional y sistemática para aprender significativamente a partir de la situación de intervención puesta en contexto.

El SOITS intenta proponer una instancia para el desarrollo cognitivo y social presentando una trama de experiencias virtuales y presenciales anticipadas en lo que hace al currículum formal de la CLTS.

3.4.2 Desarrollo cognitivo y social

Según Piaget (1980) el desarrollo cognitivo ocurre como consecuencia de la interacción entre un sujeto y un objeto de su interés. Mediante procesos de acomodación y asimilación, los individuos construyen nuevos conocimientos a partir de las experiencias. La asimilación ocurre cuando las experiencias de los individuos se alinean con su representación interna del mundo. La acomodación es, por su parte, el proceso de reorganizar la representación mental del mundo externo para adaptarla a nuevas experiencias.

La teoría de la abstracción para Piaget (1980) consiste en que el conocimiento nuevo se construye porque se extrae de la coordinación de acciones que realiza el sujeto y no directamente de lo observable (objetos y acciones). En otras palabras, es necesario crear situaciones que faciliten que los estudiantes establezcan relaciones para generar construcciones renovadas y para recrear las nociones que se espera que aprendan.

Para pensar nuestras prácticas: “enseñar” ya no podría ser sinónimo de “mostrar”; el rol del profesor, según esta teoría, sería el de ayudar, estimular y permitir al estudiante construir su conocimiento a partir de un proceso participativo.

Para algunos autores, el constructivismo social surge de la fusión de los aspectos fundamentales del trabajo de Piaget (1980) con los de Vygotsky (2009) y Bruner (1989, 1997).

Según Vygotsky (2009), una parte importante del aprendizaje del individuo ocurre a través de la interacción social con un experto. El experto puede modelar comportamientos o dar instrucciones verbales al individuo en lo que él denomina diálogo cooperativo o colaborativo. El individuo busca comprender las acciones o instrucciones del tutor y después interioriza la información y la usa para guiar o modificar su propia actuación.

La aportación fundamental del enfoque de Vygotsky (2009) consiste en considerar al individuo como el resultado de un proceso histórico y social en el que el lenguaje desempeña un papel esencial. Para Vygotsky (2009), el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, entendido social y culturalmente y considera que el desarrollo humano es un proceso de desarrollo cultural: la actividad es el motor en el proceso del desarrollo humano. Así, establece

que la actividad es un conjunto de acciones culturalmente determinadas y contextualizadas que se lleva a cabo en cooperación con otros y la actividad del sujeto en desarrollo es una actividad mediada socialmente.

El concepto central en la teoría sociocultural es el de zona de desarrollo próximo (ZDP): la distancia entre el nivel del desarrollo real del individuo, determinado por la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un experto o en colaboración con otros individuos. La ZDP está determinada socialmente, es decir, para aprender necesitamos de la interacción social con los demás. En un entorno educativo, la ZDP se construye en la interacción profesor-estudiantes y en la interacción estudiantes-estudiantes.

En este sentido entonces el CIB vendría a constituir el primer recorrido de la ZDP institucionalmente definida por medio del recorrido del plan de estudios, puesto en valor pedagógico por la comunidad académica y construido en el tránsito de la experiencia virtual también.

El enfoque sociocultural aporta un marco teórico útil para sustentar el aprendizaje colaborativo y para considerar el potencial de las TIC como herramientas mediadoras en este proceso

La propuesta de Bruner (1997), conocida como aprendizaje por descubrimiento, está muy influida por el trabajo de Vygotsky (2009). Según Bruner (1997), los aprendices construyen nuevas ideas o conceptos a partir del conocimiento ya existente; son creadores que construyen nuevo conocimiento y nuevo significado a partir de experiencias auténticas. Así, el aprendizaje es un proceso activo que consiste esencialmente en categorizaciones. La categorización tiene como propósito simplificar la interacción con la realidad y facilitar la acción: el aprendiz interactúa con la realidad organizando los inputs según sus propias categorías y conceptos, posiblemente creando nuevos o modificando los preexistentes.

En el entorno educativo, la teoría de Bruner (1997) implica: aprendizaje por descubrimiento, según el cual el docente debe motivar a los estudiantes para que ellos mismos

descubran relaciones entre conceptos y construyan proposiciones; diálogo activo; formato adecuado de la información, acorde al desarrollo cognitivo del estudiante; aprender a aprender: la enseñanza debe propiciar la construcción intelectual, fomentar la reflexión y el aprendizaje de procedimientos para resolver problemas; nunca debe ser una acumulación de conocimientos

Esta teoría tiene su origen en la teoría sociocultural de Vygotsky (2009), según la teoría de la actividad Leontiev (2005), cuando los individuos interactúan con el entorno, el resultado consiste en la creación de herramientas o artefactos. Estas herramientas son formas exteriorizadas de los procesos mentales y, a medida que estos se manifiestan como herramientas, son más fácilmente accesibles y comunicables a otras personas.

El objetivo de la teoría de la actividad es comprender las capacidades mentales de un individuo a pesar de que la misma teoría rechaza el análisis de un individuo aislado y prefiere analizar los aspectos técnicos y culturales de las acciones humanas. Esta teoría ayuda a explicar de qué manera los artefactos sociales y la organización social median la acción social.

La teoría de la actividad se inicia con la noción de actividad. Una actividad se concibe como un sistema en el que los individuos hacen siempre que un sujeto trabaje en un objeto con el fin de obtener un resultado deseado. Con este fin, el sujeto emplea herramientas, que pueden ser externas (un martillo, una computadora) o internas (un plan, una teoría).

La teoría de la enseñanza situada destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente en una comunidad o cultura de prácticas sociales. También se comparte la idea de que aprender y hacer son actividades inseparables. Por lo tanto, desde el punto de vista de este enfoque, los alumnos deben aprender en el contexto pertinente. Brown, Collins y Duguid (1989), los teóricos que han iniciado los trabajos en este enfoque, formularon una estrategia de instrucción basada en el aprendizaje cognitivo, ya que las estrategias y habilidades no se transfieren bien cuando no se han aprendido en contextos situados.

La propuesta fundamental de la cognición situada se traduce en que el aprendizaje se desarrolla a través de la interacción social colaborativa. Los estudiantes se convierten en una

comunidad de aprendices cuyo propósito es la actividad de aprendizaje y la interacción sociocultural.

El aprendizaje colaborativo se convierte así en componente fundamental del modelo situado y surge el concepto de comunidad de práctica, que se define como un entorno social con un mismo objetivo que comparte tareas y actividades comunes, así como un legado de entendimiento cultural, social y situacional. La comunidad de práctica enfatiza la importancia de compartir y construir significado en una unidad social.

El aprendizaje situado ocurre de forma no intencional cuando los estudiantes trabajan en tareas auténticas que acontecen en el entorno del mundo real.

Los principios fundamentales de esta teoría en lo referente al conocimiento son: (a) el conocimiento es una actividad, no un objeto; (b) el conocimiento siempre es contextualizado, no es abstracto; (c) el conocimiento es recíprocamente construido en la interacción entre el individuo y su entorno, no definido objetivamente o creado subjetivamente; (d) el conocimiento es un efecto funcional de la interacción, no una verdad.

La cognición distribuida se refiere a un proceso en el que los recursos cognitivos se comparten socialmente para extender los individuales o para conseguir algo que un agente individual no puede alcanzar solo. Los procesos cognitivos pueden distribuirse entre máquinas y humanos (cognición distribuida físicamente) o entre los agentes cognitivos (cognición distribuida socialmente).

La cognición distribuida ilustra el proceso de interacción entre las personas y la tecnología para determinar cómo representar, almacenar y facilitar el acceso a los recursos digitales y a otros artefactos. Además, la cognición distribuida puede observarse a través de las culturas y las comunidades. El aprendizaje de ciertos hábitos o tradiciones se entiende como cognición distribuida entre un grupo de personas.

El CIB para el SOITS tiene nuevas perspectivas respecto a una enseñanza mejor y apoyada en entornos presenciales y virtuales, cuyas estrategias son habituales en la enseñanza, pero ahora son simplemente adaptadas y redescubiertas en los dos formatos.

El concepto de estrategia didáctica que se define en Salinas (2004a) es la ordenación de elementos personales, interpersonales, de contenido, contextuales y de organización, que al ponerlos en práctica desencadenan la actividad en el grupo de alumnos, y en cada alumno y en el docente. Es decir que estamos hablando de un plan para lograr los objetivos de aprendizaje e implica métodos, medios y técnicas –o procedimientos– a través de los cuales se asegura que el estudiante logrará realmente sus objetivos, y que la estrategia elegida determinará de alguna forma el conjunto de objetivos a conseguir y, en general, toda la práctica educativa.

En Salinas, Pérez y De Benito (2008) se señala que el centro del sistema didáctico lo constituye el contexto, la situación, el escenario de aprendizaje y allí es donde se desarrollan metodologías de enseñanza y las relaciones de comunicación. Cada situación didáctica, sobre todo si es entendida desde un enfoque constructivista del aprendizaje, ofrece una combinación única e irreplicable de los elementos curriculares y cada situación requiere una estrategia también única que resultará del conjunto de decisiones que desarrolla el docente en las fases de planificación y aplicación de la metodología. Situadas en el continuum que va desde las metodologías prefabricadas –construidas, formuladas formalmente, prescriptivas– hasta las metodologías artesanales –que el profesor va construyendo y ajustando–, se puede pensar en un espectro de estrategias que abarcan desde metodologías en el entorno virtual con pasos bien descritos hasta metodologías que son propiedad del profesor y que se construyen a partir del análisis y la toma de decisiones sobre la situación concreta, sobre los distintos elementos del proceso didáctico –características individuales de los estudiantes, contenido, entorno, contexto–. Se trata de una dimensión muy relacionada con la interacción estudiante-contenido –representación del conocimiento–. Otra dimensión que ha de ser considerada en este tipo de metodologías está relacionada con el aspecto social del estudiante: desde estrategias configuradas para el estudiante aislado hasta aquellas que se sustentan en la actividad de la comunidad.

Los conceptos asociados con el aprendizaje en los entornos de formación se pueden reconfigurar en la presencialidad, dando lugar a una nueva configuración de la enseñanza que

puede superar las deficiencias de los sistemas convencionales virtuales.

3.5 Educación a distancia y Trabajo social

En este capítulo trataremos de la educación a distancia (ED) ya que en esta investigación buscamos construir un modelo pedagógico para la Licenciatura de Trabajo Social en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral en el contexto de mediación con TIC. El modelo pedagógico entonces incluye tanto el contexto histórico, geográfico, cultural y social de la región donde se propone la oferta académica así como también las relaciones que se establecen con el SEB, su definición institucional, las estrategias pedagógicas, los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje y los modelos didácticos.

El marco teórico estará estructurado en torno a los fundamentos de la educación a distancia. Esta modalidad relaciona fuertemente los modelos pedagógicos, tecnológicos y organizacionales y en este sentido es que no se puede pensar el uno sin el otro, de otro modo provocará inconvenientes a la hora de llevar adelante los procesos académicos para la mediación educativa que se pretende lograr. De aquí que el marco teórico requiere, y a la vez sintetiza para esta tesis, una variedad de visiones que provienen de los campos de la sociología de las instituciones, comunicación, didáctica, psicología, tecnología y hasta el de la política y administración institucional.

La denominada ED desarrollada en los últimos tiempos en Argentina, y que a partir del año 2000 toma cuerpo por medios virtuales, experimentó una expansión considerable. Los primeros antecedentes latinoamericanos se fundaron en el desarrollo de la ED en sistemas basados en materiales impresos, videos educativos y las primeras experiencias tutoriales basadas en el uso de correo electrónico. Desde mediados de la década del '90 se visualizan casos de incorporación de plataformas e-learning (en principio basadas en sistemas propietarios, es decir licenciados y con altos costo para las instituciones universitarias). En el primer quinquenio de la década del 2000, se difunde el uso de la tecnología web (portales, plataformas, sistemas de información gerencial) y particularmente en el año 2003 se expande el uso de la plataforma

Moodle (desarrollo en código libre) y se hace más accesible la incorporación de la virtualidad para la educación pública. En América Latina la cantidad de universidades que ofrecen servicios de enseñanza y aprendizaje en esta modalidad crece sistemáticamente.

Es evidente que la Educación a Distancia centre su preocupación en la tecnología porque se constituye como una modalidad mediada por ella. Esta mediación es constitutiva, entonces, de la formación y debemos reflexionar sobre la tecnología, sobre sus formas y límites en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la licenciatura en Trabajo Social que se implementa en la UNPA.

Las transformaciones que se generan con la Educación a Distancia no tienen que ver sólo con el contexto de enseñanza, sino fundamentalmente con una nueva disposición triangulada de la institución, la gestión, el cuerpo docente y los estudiantes. De esta manera se reconfiguran todos los aspectos del proceso didáctico, dado que se establecen nuevas formas de comunicar y educar en entornos interactivos de comunicación digital (Salinas, 2007).

3.5.1 Modos de entender el proceso de enseñanza

Las configuraciones didácticas son la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de conocimientos. Implica cómo el docente aborda los temas de su campo disciplinar, la sistematización de información, la selección y valoración de la misma. Allí se evidencian los supuestos que contempla para la enseñanza y el aprendizaje, las prácticas metacognitivas que utiliza, los vínculos con las prácticas profesionales, el estilo de negociación de significados que genera (Litwin, 2000). Asimismo las configuraciones didácticas contemplan las condiciones objetivas de las instituciones, profesores, estudiantes y mediaciones tecnológicas llevadas adelante. Las estrategias implementadas que contemplan estas condiciones tienen que ver con diversas modalidades de enseñanza flexible (Salinas, 2007).

La mediación virtual posibilita materializar el entorno de formación en el que se van configurando las matrices de aprendizaje, que constituyen esquemas para percibir la realidad e interpretarla (Fainholc, 1999). En el acceso al estudio en soporte virtual: la regulación del tiempo

por parte de los estudiantes, la vinculación mediada con otros estudiantes, la mayor independencia provocada por las distancias físico-espaciales, las nuevas formas de diálogo e interacción pedagógica, la estructuración de objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación de resultados, los diferentes contextos desde donde se aprende, las necesidades, deseos y condiciones de los estudiantes, son realidades con las que se conviven en un proceso de formación mediado por tecnologías.

Los modelos didácticos que fundamentalmente se han basado las estrategias de la formación de la educación a distancia han respondido a tres grandes concepciones epistemológicas sobre lo que significa enseñar y aprender y en relación a lo que es preciso hacer para que esa enseñanza y aprendizaje se lleve adelante (Salinas, 2004b).

3.5.2 Visiones de los modos de aprender

Una primera aproximación estaría vinculada a una perspectiva objetivista, conductista y asociacionista de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido el contenido a aprender es único e indiscutible y viene objetivado por una ciencia de carácter eminentemente experimental. Aprender consiste en adquirir repertorios de conductas observables cada vez más automatizadas y eficaces y para lograrlo resulta imprescindible entrar en un proceso de asociación de estímulo-respuesta, entrenamiento de esa asociación a través del moldeamiento progresivo mediante el refuerzo contingente y automatización final de la conducta. Aún cuando este tipo de planteamiento, hegemónico en Psicología Educativa durante la década de los '50 y parte de los '60, estaba prácticamente desahuciado en la investigación psicoeducativa actual, debido a las herramientas tecnológicas que poseen las TIC, este modelo fue adoptado sin una correspondiente evaluación y análisis del mismo dándose la situación que se produjeron materiales educativos multimedia, e iniciativas de formación en educación a distancia que observan en ese enfoque una posibilidad de implementación de la modalidad. La facilidad de su desarrollo y la rapidez con que puede darse feedback al alumno, han contribuido a ese renacimiento del enfoque conductista.

Una segunda mirada, fuertemente influida por el postmodernismo y su radical reacción a la consideración de que exista una verdad objetiva, externa al sujeto que aprende y significa, y aprehensible mediante la copia y reproducción, la constituye el relativismo para el que existen tantas realidades como interpretaciones puedan hacerse de un mismo fenómeno. Aún cuando, de forma explícita, las propuestas educativas basadas en esta perspectiva resultan minoritarias, muchas iniciativas centradas en la libre experimentación de entornos virtuales y en la comunicación abierta, sin que existan unos requisitos, condiciones y categorías de análisis que garanticen que tiene lugar algún tipo de aprendizaje en el sentido en que podría esperarse y desearse, obedecen a esta visión.

Finalmente, al menos en el plano teórico-conceptual, la concepción que más comúnmente trata de implementarse responde a los principios constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje. Esta posición considera que si bien no puede separarse la realidad de quien la significa y que por lo tanto cualquier aprendizaje tiene necesariamente componentes subjetivos, sí pueden establecerse contenidos preferentes a aprender en tanto en cuanto han sido consensuados y legitimados por la comunidad de expertos en una disciplina o en un campo de conocimiento determinado que les confiere valor de verdad, aunque sea de manera provisional. Para el constructivismo existen tres premisas básicas que deben cumplirse: (1) aprender supone construir una representación interna de un suceso externo; por consiguiente los cambios en el aprendizaje implican cambios en las representaciones cognitivas; (2) esos cambios cognitivos varían (en extensión y profundidad) dependiendo de la calidad y sustantividad de las relaciones que se establezcan entre lo que el alumno sabía (decir, hacer y/o sentir) y la nueva información; (3) para propiciar esos cambios el papel del docente y de los medios que emplea resulta decisivo, ya sea porque ayuda a organizar la mente del alumno, porque favorece la revisión de sus esquemas a través del conflicto cognitivo, y/o porque cambia sus significados mediante la negociación verbal.

Esta visión constructivista es sin duda la que, se espera, impere en las propuestas de educación a distancia más innovadoras y vanguardistas, y la que los expertos consideran las más

apropiada y sofisticada para explicar cómo se produce el aprendizaje en medios virtuales (Coll & Martí, 2001; Duffy & Jonassen, 2013; Jonassen, 2000a & 2000b; Scardamalia, Bereiter & Lamon, 1996). Sin embargo no se trata de una visión unívoca y cerrada.

3.5.3 Dimensiones en los EVEA

Esa interactividad, en términos de los aprendizajes, que logra el estudiante a partir de interactuar en un entorno del tipo EVEA, mediado por tecnología web, abre la posibilidad de generar otro tipo de perfil en la formación. En este sentido se ha investigado las características que el estudiante tiene que asumir como más provechosas para llevar adelante su formación.

Para la educación mediada por tecnologías son potencialmente aplicables todas las estrategias pedagógicas. De todas formas las del constructivismo establecen algunas condiciones externas especiales como se viera en el apartado anterior. Los aprendizajes centrados en el profesor no establecen grandes dificultades para ser traducidos por los entornos virtuales que hoy se disponen en ese sentido las interacciones entre profesor y alumno están garantizadas. En cambio en los aprendizajes centrados en el estudiante que, para decirlo rápidamente, concuerdan con las teorías pedagógicas constructivistas, requieren mayores habilidades, disposiciones didácticas y tecnológicas por parte de todos los actores educativos involucrados en el proceso de mediación educativa.

El conocimiento no es un conjunto de datos a ser memorizados o acumulados en la cabeza, son experiencias, herramientas y significados pensados y elaborados para poder enfrentar un reto para la construcción de conocimiento. Debemos entender que en la esfera cambiante de los significados existen diferentes maneras de percibir la realidad, cada sujeto tiene una apreciación única de las cosas. En virtud de la naturaleza, historia y origen de los sujetos podemos tener una amplia variedad de significados sobre un mismo objeto. En ello radica la riqueza del este estilo de aprendizaje que propician los EVEA.

El intercambio de experiencias y conocimientos es muy propio del constructivismo. La

comunicación, escrita u oral, mediante dispositivos tecnológicos, viabiliza la formación de una comunidad de aprendizaje, a través de la cual se desencadenará todo el proceso formativo.

En este sentido entonces, correlacionado los aprendizajes expuestos, podemos acordar que parten de un mismo fundamento: la construcción del conocimiento a través de los procesos cognitivos individuales y el aporte grupal. Realmente no existen variaciones, sino diversas ópticas y formas de desarrollar el constructivismo: uno pone especial atención a los significados; otro enfatiza el contexto de aprendizaje; un tercero se centra en el control; un cuarto, en las estrategias cognitivas; mientras que el siguiente aborda la colaboración y el intercambio social.

A la hora de diseñar la componente pedagógica de un programa de formación (la CLTS en este caso) se pueden integrar estos tipos de aprendizajes a la vez, siempre y cuando se mantenga el objetivo macro de formación para los estudiantes.

Los EVEA posibilitan la existencia de una diversidad de modos de proponer actividades de aprendizaje. Las condiciones tecnológicas de los mismos tienen que ver con la inclusión de diversos recursos para el tratamiento de la información, comunicación e interacción. Si el aprendizaje es situado y se solicita al estudiante resolver un problema, alternamente se puede emplear la colaboración, el debate y otras técnicas de aprendizaje social. Si es significativo, se puede recurrir nuevamente a la interacción para la construcción compartida de conocimientos. De la misma manera, el aprendizaje significativo puede valerse del situado para configurar un entorno de aprendizaje real y disponer que las actividades de aprendizaje se hagan en grupos. Tampoco podemos excluir la posibilidad de que los estudiantes se proporcionen los conocimientos fuera del entorno virtual institucional y recurran a otras mediaciones comunicacionales informales como las redes sociales por ejemplo (Islas & Arribas Urrutia, 2010).

3.5.4 De la formación en Trabajo Social en los diseños EVEA

Los diseños curriculares en ED tienden a centrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje con TIC, sin embargo es clave considerar que existen factores de otro tipo que

también influyen en la selección y configuración de un enfoque pedagógico. Primero, la naturaleza de la disciplina a enseñar, los campos del conocimiento que la componen, y enfoques que hacen a la formación de profesionales en Trabajo social. En segundo lugar, la disponibilidad del conocimiento pedagógico, las condiciones académicas de la institución donde se desarrollará, la tecnología disponible y por último, el perfil de los destinatarios de la formación.

Los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje como herramienta, nos permiten encaminar una forma de actividad externa, acción que depende de la forma en que tecnológica y pedagógicamente está constituida para operar durante el proceso de aprendizaje. En cuanto signo, un EVEA enmarca la propia actividad de quien usa la herramienta canalizando sus marcos de pensamiento a partir de situaciones específicas derivadas de la propia estructura de acción tecnológica, desde donde inclusive, se puede seguir generando otras formas de pensar y actuar. Por tanto, un EVEA a través de su entramado tecnológico nos brinda una forma específica de operar externamente durante el proceso de aprendizaje, así como la posibilidad de modificación interna a partir de esa misma forma de plantear el aprendizaje (Suárez Guerrero, 2002).

Esto nos sugiere asumir que un EVEA no debe considerarse como una entidad neutral o discreta, sino como una entidad que propone y permite una forma particular de aprender, y que a su vez, regula el pensamiento de quienes operan con o a través de ellos. Si esto es así, entonces un EVEA, al ser el principal, pero no el único ámbito educativo para el aprendizaje entre estudiantes físicamente distantes, como normalmente ocurre en la educación a distancia, el entorno de interactividad debe ser considerado no sólo en su función de apoyo o material educativo -aunque siga siendo un material-, sino que debe repararse en él como una estructura que posibilita una acción externa y además como germen para la representación interna. Es necesario, por ende, reconocer que la función mediacional de un EVEA en la educación a distancia es fundamental, cuando se plantea como medio predominante en el soporte para la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido un EVEA debe ser considerado como un objeto de mediación que propone una estructura de acción específica para aprender y desde donde cada estudiante

representa sus oportunidades y estrategias para el aprendizaje tecnológicamente mediado. En ese sentido, las tecnologías que participan en un proceso educativo pueden considerarse, como sistemas de actuación (acción externa), pero también, como fuente para la generación de nuevos modelos cognitivos o marcos de pensamiento (representación interna). En este sentido, la utilización de mediaciones tecnológicas, la transición a la actividad mediata, cambia fundamentalmente todas las funciones psicológicas, al tiempo que el uso de herramientas ensancha de modo ilimitado la serie de actividades dentro de las que operan las nuevas funciones psicológicas (Vygotsky, 1977). La actividad de enseñanza y aprendizaje no es ajena a la tecnología con la que se actúa, es más, nos conforma.

Las teorías pedagógicas establecen un contexto teórico para la toma de decisiones de las estrategias para enseñar y aprender y, fundamentalmente en el planteo de las formas de acceso y construcción de conocimiento. Por lo tanto, pensando en el problema que nos ocupa hay implícitas múltiples significancias, posibilitando nuevas configuraciones en la formación de los estudiantes de Trabajo Social y el resultado producido en ellos.

En el caso de Trabajo Social, y dado que cuenta con una tradición en los modos de ver la enseñanza, partiremos de la idea de que no se inventan nuevas metodologías, sino que la utilización de las TIC en la formación supone nuevas perspectivas respecto a una enseñanza apoyada en entornos virtuales, cuyas estrategias son estrategias habituales que también se deberían contemplar en la enseñanza presencial, pero que ahora son adaptadas y redescubiertas en entornos virtuales.

El diseño de entornos virtuales se articula alrededor de los resultados del aprendizaje que se espera que obtenga el alumno. Merrill (2002) o Reigeluth (2000) han insistido en la importancia de estructurar el conocimiento a adquirir mediante matrices de contenidos en los que se relacionan distintos objetos de conocimiento como conceptos, principios, reglas, estrategias, etc., graduando su introducción a partir de la presentación ordenada de actividades o tareas simples a otras cada vez más complejas. Esa complejidad progresiva se obtiene modificando el conjunto de condiciones que requiere cada aprendizaje. La principal debilidad de este enfoque es

que determinados resultados u objetivos de aprendizaje complejos no se obtienen con la simple fragmentación o subdivisión de sus componentes y condiciones; o dicho de otro modo, no siempre comprender las partes supone comprender el todo, porque a menudo ese todo conlleva conocimientos vinculados a un saber práctico o experiencial poco previsible y programable. Mirando esta dimensión desde el Trabajo Social podemos ver que el aporte de cada disciplina (o unidad curricular) no hace necesariamente a la formación integral para la intervención social de los futuros graduados.

La perspectiva centrada en el hacer de los trabajadores sociales puede aportar soluciones a ese obstáculo. Si el diseño curricular se realiza desde una visión centrada en las prácticas y estilos profesionales del trabajador social, se debe proyectar un hacer estudiantil, en términos de la construcción de conocimiento en contextos auténticos, significativos y funcionales, vinculados a tareas profesionales reales. Esta perspectiva plantea a los EVEA la necesidad de una experimentación pedagógica de otro tipo que haga eje en la educación experiencial real, complementando a la formación virtual.

En este sentido complementario de experiencias virtuales y presenciales se deberían incorporar estrategias transversales (o sea más allá de los contenidos programáticos de cada materia en su formato virtual) como:

- Partir de la solución de casos y problemas prototípicos de una determinada profesión u ocupación.

- Centrarse en el análisis de situaciones problemáticas y problemas con componentes transversales en los que deba gestionar la complejidad y la ambigüedad como ocurre en la vida profesional.

- Tener la oportunidad de reflexionar sobre las decisiones adoptadas y negociar el sentido y significado de las acciones emprendidas con profesionales en activo, favoreciendo la co-construcción de conocimientos.

La principal reflexión que genera este planteamiento es lograr que, a través de experiencias de resolución concretas, el estudiante logre adquirir un razonamiento más abstracto

y generalizable a múltiples situaciones.

El diseño de entornos virtuales fundamentado en el mundo del aprendizaje se ha preocupado más por auxiliar a los propios procesos cognitivos de gestión y adquisición del conocimiento que el alumno pone en marcha que a preparar los contenidos a aprender o que a prever los contextos en los que ese conocimiento se necesita o se produce. Esta dimensión se visualiza fuertemente en el primer tramo (tres primeros cuatrimestres) de la CLTS. Para ello el SEB debe reconocer las estrategias de aprendizaje y/o resolución que emplea el estudiante y ofrecerle ayudas específicas que optimicen esas estrategias.

Tal como proponen los propios Van Merriënboer y Paas (2003), pensamos que se trata de tres perspectivas que es preciso reconciliar si se pretende diseñar propuestas de formación en entornos virtuales realmente potentes en términos de anticipar, en el plan de formación de la CLTS, las prácticas y estilos de desarrollo profesional de los Trabajadores Sociales.

Definir con claridad los resultados que se pretende obtener, estructurar y secuenciar convenientemente los contenidos, condiciones y actividades para lograrlo, situarlas en contextos auténticos, profesionales, y arbitrar un sistema de ayudas específicos para apoyar a los procesos cognitivos implicados en cada situación de aprendizaje. En este sentido el diseño y modalidad curricular del plan de formación de la carrera deben promover las actividades de los entornos de enseñanza y aprendizaje bimodales en los que se combinen adecuadamente instancias presenciales con actividades virtuales en orden a aprovechar al máximo las cualidades que proporciona cada situación.

Los entornos virtuales más usuales responden bien cuando el aprendizaje se define en términos de transmisión de conocimiento, ya que el elemento central es el diseño del contenido más que el diseño del proceso de aprendizaje. Esto se corresponde muy bien con la práctica habitual en los EVEA y permite utilizar estrategias didácticas muy planificadas y predefinidas. Pero si se define el aprendizaje como construcción de conocimiento en lugar de transmisión, entonces el aprendizaje se convierte en una actividad que principalmente proporciona significados y en la

que el estudiante busca construir una representación mental coherente a partir del material presentado. El conocimiento al ser construido personalmente por el estudiante no puede ser distribuido de forma exacta desde una mente a otra, sino que se trata de una construcción dinámica, en constante cambio.

Siguiendo a Salinas, Pérez y De Benito (2008), el centro del sistema didáctico lo constituye el contexto, la situación, el escenario de aprendizaje, y allí es donde se desarrollan metodologías de enseñanza y las relaciones de comunicación. Cada situación didáctica, sobre todo si es entendida desde un enfoque constructivista del aprendizaje ofrece una combinación única e irrepetible de los elementos curriculares y cada situación requiere una estrategia también única que resultará del conjunto de decisiones que desarrolla el docente en las fases de planificación y aplicación de la metodología. Muchas de estas decisiones resultan de la experiencia profesional, de las teorías implícitas y creencias que tienen los profesores, de las rutinas que esos profesores han generado.

Atendiendo a estrategias más globales y ciñéndonos a los entornos virtuales, habrá que tener en cuenta, además, otras dimensiones de análisis. Una de estas dimensiones tiene que ver con el proceso de comunicación e interacción docente-alumnos y de los alumnos entre sí atendiendo a la estructura comunicativa: individualizada, gran grupo y colaborativa. Y junto a estas, habrá que considerar los medios: herramientas de comunicación y materiales didácticos necesarios para configurar la situación didáctica.

De este modo, al considerar los métodos o formas de trabajo más usuales en el EVEA –métodos expositivos, interactivos, experienciales– y la estructura comunicativa –gran grupo, en grupos y trabajo individual–, se dibujan tres tipos de estrategias: centradas en la individualización de la enseñanza, activas para la enseñanza en grupo, y centradas en el trabajo colaborativo.

- Estrategias para la individualización de la enseñanza: se centran en la adecuación de los objetivos, contenidos, y procedimientos a las necesidades e intereses del alumno. Generalmente se apoyan en materiales digitales estructurados –textos, multimedia, ebooks– y requieren un fuerte sistema de apoyo docente.

- Estrategias activas para la enseñanza en gran grupo: basada en técnicas de exposición de contenidos junto a técnicas de participación en gran grupo. Suponen dinámicas de clase en gran grupo, en las que el docente marca y controla el ritmo de la clase virtual: presenta los contenidos a través de los materiales y promueve la participación de los alumnos planteando preguntas y ofreciendo respuestas al grupo.

- Estrategias centradas en el trabajo colaborativo: reúnen técnicas de aprendizaje basadas en la interacción en grupo. Los integrantes del grupo pretenden el logro común de un objetivo (problema a resolver, analizar un caso o elaborar un informe) a través de la actividad individual, de la interacción y la participación activa de todos los miembros en un proceso de intercambio de información, búsqueda del consenso y propuesta común. Antes que materiales altamente estructurados, en este caso se utilizan materiales de apoyo.

En el campo de la enseñanza del Trabajo social las estrategias didácticas centradas en el estudiante constituyen la manifestación más importante de la flexibilización del currículo: el estudio de casos, el sistema tutorial, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo y otras metodologías didácticas son vistas como alternativas pedagógicas en la formación. Es obvio que estas innovaciones se intenta introducirlas sistemáticamente. Pueden encontrarse gran diversidad de planteamientos y referentes, pero con varios puntos en común: la necesidad de una formación centrada en experiencias prácticas y en escenarios reales, así como la posibilidad de lograr el aprendizaje significativo, aplicar el conocimiento y solucionar problemas con relevancia disciplinar y social, el promover la adquisición de habilidades complejas, entre otras.

La propuesta es evolucionar desde metodologías centradas en el docente - caracterizadas como expositivas, pasivas- a metodologías centradas en el estudiante -activas, participativas-. Esto supone pasar del protagonismo docente al protagonismo del estudiante que requiere de su participación en la toma de decisiones y responsabilidades en el proceso, y que será gradualmente más importante a medida que avancemos en el sistema educativo. Al abordar las metodologías didácticas centradas en el estudiante desde esta perspectiva, el proceso

didáctico es considerado como un proceso interactivo de toma de decisiones tanto por parte del docente como del estudiante, donde la participación de este último es un elemento central y se rechaza la imagen del docente concebido como mero técnico que aplica rutinariamente recetas y mecanismos de intervención, diseñados y ofrecidos desde fuera y que domina un repertorio más o menos amplio de destrezas, tal como se ha señalado. El docente ejerce un papel más activo en el diseño, desarrollo, evaluación y reformulación de estrategias, por lo que aquí va a ser una de las actividades profesionales que caracterizan a los docentes, que requiere el desarrollo de capacidades de procesamiento, diagnóstico, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos. Así, pues, el papel del docente es más importante y complejo en los métodos centrados en el estudiante.

3.5.5 Implicancias institucionales-académicas en la formación mediante EVEA

Las decisiones ligadas al diseño de las acciones formativas en los EVEA vienen delimitadas por aspectos relacionados con el tipo de institución (si cuentan con tradición presencial o a distancia, el tipo de certificación que ofrecen, de la relación de la institución con el cuerpo docente, de los espacios educativos disponibles, etc.); con el diseño de la enseñanza en sí (metodología de enseñanza, estrategias didácticas, rol del docente, rol del alumno, materiales y recursos para el aprendizaje, forma de evaluación); con aspectos relacionados con el alumno, usuario del sistema, y con el aprendizaje (motivación, necesidades de formación específicas, recursos y equipamiento disponible). Estas decisiones parten del conocimiento de los avances tecnológicos en cuanto a las posibilidades de la tecnología para la distribución de los contenidos, el acceso a la información, la interacción entre profesores y alumnos.

De una u otra manera, lo que se está señalando es que la calidad de las experiencias de la bimodalidad requiere una visión institucional de corte más académico-pedagógico, residiendo en la adecuada combinación de los elementos tecnológicos, pedagógicos y de organización.

La educación a distancia es una problemática que ha sido abordada por diversos

autores desde diferentes puntos de vista y existen múltiples esfuerzos y perspectivas para lograr una definición sobre la misma (Cabero, 2001; Duart y Sandra, 2000; Fainholc, 1999; García Aretio, 2000; Litwin, 2000; Martínez y Predes, 2003; Mena, 2005; Salinas, 1997, 2007; Taylor, 1995; Watson, 2007) para nombrar algunos de los referentes en la disciplina.

Asimismo existen esfuerzos e investigaciones que centran su mirada en la enseñanza y en el aprendizaje, en los medios que se utilizan, en los contenidos, las tecnologías, las tutorías, para la Educación Superior con la utilización de TIC (Ambrosino, 2014; De Benito, Darder & Salinas 2015; Marín, 2014; Perés García, & Negre, 2011; Salinas, Darder, & De Benito, 2015).

Una conceptualización de ED adecuada al contexto de la UNPA y sintetizadora de las perspectivas teóricas que se adoptan en esta tesis es la siguiente.

ED es una modalidad que resuelve la articulación entre actores, espacios y tiempos adecuando el diseño al tipo de formación y al perfil de los destinatarios a quienes se dirige. El requerimiento de un tiempo y espacio compartido simultáneamente entre docentes y alumnos deja de ser un obstáculo para aquellos que se ven limitados por la distancia geográfica, su situación económica, laboral, familiar o de salud, para lograr una formación sistemática. No descarta el vínculo presencial sino que su necesidad y frecuencia está definida por el resto de las variables en juego en cada proyecto de enseñanza (...) entiendo que lo que define a la EaD es el enfoque y no las tecnologías de comunicación en las que necesariamente esta modalidad sostiene el proceso. El proyecto pedagógico y político funda las decisiones organizativas, didácticas y comunicacionales que se toman. (Watson, 2007, p.8)

La educación mediada por tecnologías puede ser considerada como sistemas teleológicos artificiales. Se los puede definir de manera genérica como un dispositivo complejo compuesto de entidades físicas y de agentes humanos cuya función es transformar la mediación pedagógica para obtener determinados resultados educativos.

3.5.6 Educación experiencial y formación para la intervención social

La teoría de la educación experiencial (Kolb, 1984) constituye un aporte para abordar la problemática de la formación profesional en Trabajo Social. Desde aquélla, se sostiene que el aprendizaje experiencial remite a un proceso de creación de conocimientos a partir de la transformación de la experiencia. Este aprendizaje tiene dos fuentes: la experiencia concreta ligada a la aprehensión (privilegia lo vivencial y su relación con lo físico, emocional y social) y la experiencia mental (relacionada con la comprensión conceptual). La transformación de ambos tipos de experiencia es condición para el logro de aprendizajes y la construcción de conocimiento. El ciclo de aprendizaje experiencial conlleva el momento de la experiencia concreta, la reflexión de la misma, una conceptualización determinada y la experimentación activa. Se trata de una secuencia a través de etapas dada generalmente de manera inconsciente. Luego de que la experiencia suceda, se propone reflexionar sobre ella, vinculando lo realizado con los resultados aprehendidos. Esto permitirá elaborar principios más generales referidos a un conjunto de circunstancias más amplias que la experiencia particular y así poder probarlas en la realidad a modo de guía de nuevas situaciones. Se trata de un proceso de construcción de conocimiento inductivo y recursivo.

Se sostiene que el aprendizaje experiencial influye en el estudiante de dos maneras: mejorando su estructura cognitiva y modificando actitudes, valores, percepciones y patrones de conducta. El aprendizaje se concibe de manera integral, desde el desarrollo de los sistemas afectivo, cognitivo y social.

En el enfoque de educación experiencial, el docente es concebido como alguien que busca facilitar los aprendizajes y fomentar la reflexión; modera y acompaña al estudiante a preguntarse sobre la situación particular y la experiencia, y orienta en la búsqueda, organización y uso de la información. Estas propuestas demandan también que los estudiantes participen en la toma de decisiones, propiciando desarrollar tanto el juicio crítico como el compromiso.

De esta manera, la teoría de la educación experiencial adquiere significación para la formación profesional de los trabajadores sociales en modalidades pedagógicas presenciales y virtuales, dado que privilegia el aprendizaje experiencial por un lado y la experiencia mental por el

otro, destacando que el aprendizaje pierde significación conceptual si se logra sólo por alguna de estas dos vías autónomamente.

El Trabajo Social al ser una disciplina con un carácter centralmente interventivo debe reunir estas dos experiencias de aprendizaje en su desarrollo profesional para generar la construcción de conocimiento en la situación determinada a intervenir.

Capítulo 4: Proceso de Construcción del modelo pedagógico en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje para la Licenciatura de Trabajo Social (Fases ADDIE)

4.1. Fase de análisis

En el presente apartado se procederá, en primer término, al análisis y descripción del Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNPA Resolución 112/07-CS-UNPA; al desarrollo académico realizado por los estudiantes, en segunda instancia; y para finalizar, al análisis del Modelo Pedagógico implementado.

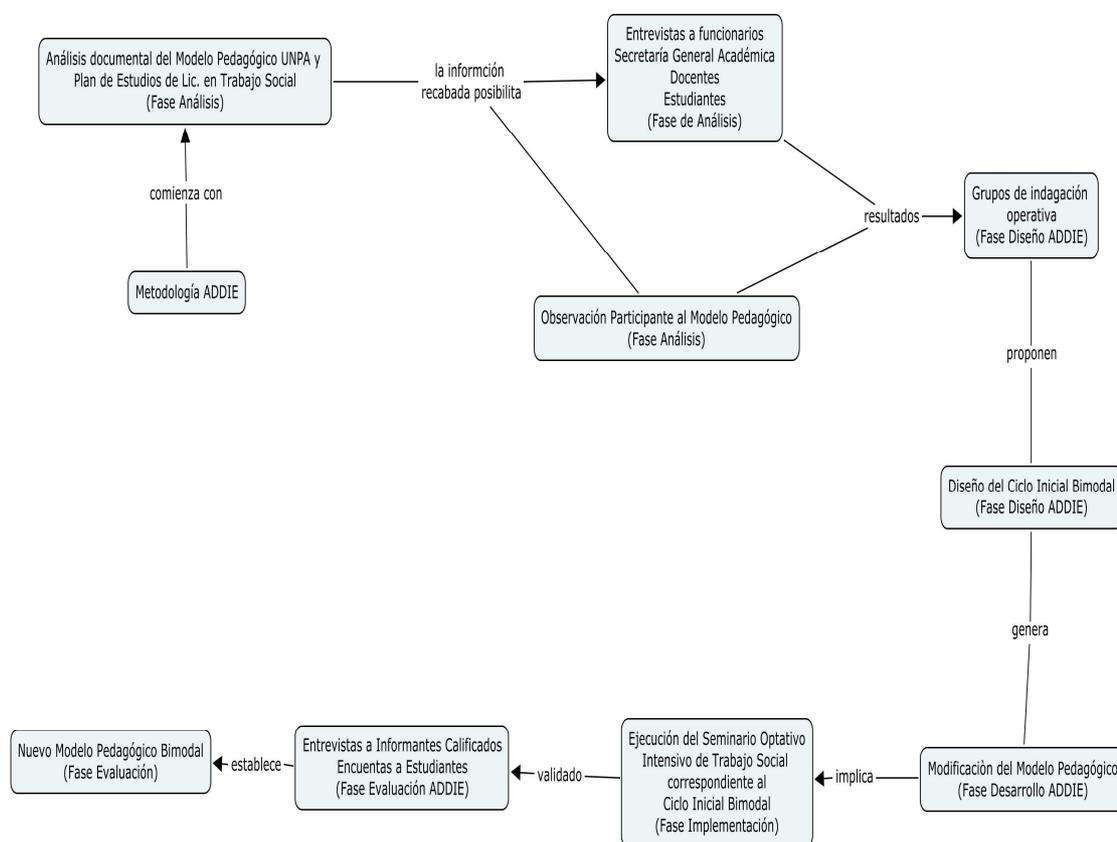


Figura 2. Fases e instrumentos de indagación vinculados.

Será pertinente realizar un análisis documental del Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNPA Resolución 112/07-CS-UNPA. (Ver Anexo 3) considerando como fuente de información los atributos previstos en la misma y por otro lado para dar cuenta de la implementación curricular se realizaron las entrevistas semi-estructuradas a los diferentes actores involucrados en el proceso de gestión de la Licenciatura en Trabajo Social como propuesta

formativa.

4.1.1 De la estructura curricular y diagramación de EVEA

La Carrera de Trabajo Social presenta una estructura curricular con 39 unidades curriculares obligatorias de 2580 horas totales y 4 unidades curriculares optativas de 180 horas totales. Estas últimas se encuentran al final de la carrera (últimos dos cuatrimestres), con mayor posibilidad de articularse con la elaboración de la tesina antes que con las inclinaciones iniciales de cada estudiante.

La secuencia de correlaciones es bastante cerrada. Fuera de las 5 materias del primer cuatrimestre, sólo 8 materias pueden cursarse sin depender de la aprobación previa de otras (entre esas 8, se encuentran los seminarios optativos) y 30 tienen correlación con materias de cuatrimestres anteriores. Eso significa que el plan de estudios puede obstaculizar sensiblemente a quienes no aprueban en tiempo y forma algunas de las materias troncales.

La materia de la cual dependen mayor cantidad de correlaciones es Introducción a las Ciencias Sociales (1783), correlativa de 13 materias posteriores (casi un tercio del Plan de Estudios). Le sigue en relevancia Introducción al Conocimiento Científico (1107), de la cual dependen 12 materias posteriores.

Las dos materias mencionadas encabezan dos secuencias troncales cuyas correlaciones no se articulan y podrían cursarse de manera totalmente independiente una de otra.

Introducción al Conocimiento Científico (1107) y sus correlativas sobre Epistemología e Investigación (1786-1791-1796) son la puerta de entrada a las Prácticas (1794-1800-1810-1815), las Planificaciones (1795-1801) y las Intervenciones (1802-1807-1813).

Introducción a las Ciencias Sociales (1783), a través de su correlativa Sociología (1438), abre la puerta de las Políticas (1064-1797-1803-1808-1812). Al mismo tiempo, es imprescindible su aprobación para ingresar a la rama de las Integraciones (1782-1784-1789-1793-1799-1805-1809-1814-1818), que se independiza rápidamente con correlaciones propias.

En una estructura de correlaciones tan cerradas, llama la atención la escasa

articulación de algunas materias con las demás. Análisis y producción del discurso (0901), Economía (1787) y Ciencia, Universidad y Sociedad (1108) se cursan tempranamente pero no tienen correlaciones posteriores.

En líneas generales, se observa una estructura de correlatividades que deja poco margen de autonomía a cada estudiante, tanto para escoger según sus intereses como para decidir qué materias priorizar en cada cuatrimestre. El desgranamiento en algún tramo de la carrera ha de implicar, seguramente, una difícil reinserción posterior. Al analizar las trayectorias de cursadas por años los datos muestran esta complejidad para sostener un cursado acorde a lo planteado en el plan. Este desgranamiento se presenta en las tablas Nro. 1 y 2 del Anexo 7.

4.1.2 Gestión académica de la carrera y gestión docente

La gestión académica de la CLTS se realiza por cada una de las UA de la UNPA. Las UA se conforman en sede de la carrera y cada una tiene un Director de Carrera. Además cada sede cuenta con el Asistente Técnico-Pedagógico no presencial.

Uno de los datos que podemos consignar a partir de las entrevistas semi estructuradas realizadas a los directores de la licenciatura es que dos de los tres Directores del Programa de Formación de Grado de la Carrera no residen en la localidad sede. Si bien manifestaron que dicha situación no impide la gestión general de la misma en cuanto al desarrollo de las materias de los primeros cuatrimestres, observan como un obstáculo el paso a la realización de las prácticas profesionales en los últimos cuatrimestres. Dado que la gestión presencial con los estudiantes, en la secretaría académica, con los docentes y las organizaciones de la sociedad civil requieren no sólo de un involucramiento territorial por la necesidad de hacer las prácticas en terreno, sino también porque se relevan cuestiones de identificación y problemas de ubicuidad del alumno en referencia a la gestión que debe realizar en la institución:

“Los alumnos llegan a hacer las prácticas con muy poca idea de cómo la universidad maneja estas situaciones de convenio. Identifican casi como único interlocutor al docente. Entonces en un primer o segundo encuentro estamos, en vez de trabajar con los contenidos del

taller, ubicando a los estudiantes en las relaciones que se deben tener con la unidad académica, los modos de contactarse, el tipo de actividad de aprendizaje distinto que van a realizar en el taller, entre otros temas que hacen a la identificación institucional de la carrera de trabajo social" (Entrevista a docente de UACO).

La planta docente de la carrera la conforman 32 profesores, según datos de la Secretaría General Académica. Existe una escasez llamativa de trabajadores sociales en el dictado de los espacios curriculares disciplinares propiamente dichos (Taller de Integración I, II, III y IV, Práctica I, Fundamentos y Construcción Histórica del Trabajo Social, Instrumentos de Intervención I) y sus dedicaciones a la docencia son mínimas, contando para todo el sistema con 3 dedicaciones parciales de 20 horas semanales para todas las actividades académicas, de investigación y extensión universitaria que debe realizar un profesor en Argentina, y 5 dedicaciones simples que significan 10 horas semanales para las mismas actividades (Resolución 016 CS-UNPA) para el dictado de 8 espacios curriculares atendiendo a tres unidades académicas diferentes -Unidad Académica de Río Turbio, Unidad Académica de San Julián y Unidad Académica de Caleta Olivia, en 13 localidades de la provincia de Santa Cruz y alumnos del sur de Chubut y la provincia de Tierra del Fuego.

El Plan de Estudios de la Licenciatura no contempla instancias presenciales obligatorias ni Bimodales hasta el cuarto cuatrimestre, una vez que los estudiantes han ingresado a la carrera.

El nivel de deserción, de rendimiento académico, de ritmo académico, de las condiciones tecnológicas de aprendizaje (que se centre en lo escrito y no en lo oral), los tiempos de estudio dedicados de los estudiantes a la carrera, generan particulares condiciones de asumir la profesión que terminan socavando la calidad de la misma no pudiendo cumplir con las expectativas propuestas en el plan.

El Sistema Educativo Bimodal aprobado en la UNPA por Res. 115/04 (Ver Anexo 3) contempla en su organización académica un docente cada 30 estudiantes. Dados los niveles de inscripción en cada uno de los años analizados y cotejándolos con la planta académica de la

UNPA, la cantidad proporcional de estudiantes y profesores no es adecuada según el modelo educativo propuesto en la relación estudiante-docente. El panorama actual de la carrera de Trabajo Social en la UNPA es de una gran cantidad de estudiantes, que conlleva a una relación 1 docente cada 52 estudiantes promedio en los primeros cuatro cuatrimestres. Las tablas de datos nro. 3 y 4 del Anexo 7 muestran estas correspondencias.

El docente en el Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje tiene que sostener su propuesta didáctica entre todos sus estudiantes, lo que le impide establecer una relación pedagógica óptima que le permita reconocer las potencialidades de cada estudiante, atender sus necesidades y ritmo de aprendizaje autónomo.

Relación docente estudiante por materia y por año

Es pertinente mencionar las circunstancias con las que arriban los estudiantes universitarios a la Licenciatura en Trabajo Social. Sus condiciones objetivas de vida no son las ideales, su tiempo se divide entre sus hijos, su trabajo y sus amistades, presentan deficiencias en la comprensión de textos, serias dificultades de lectura y escritura, adolecen de las habilidades básicas para el aprendizaje, no están enteramente motivados por la carrera elegida y muchas veces optan por ella por la intención de seguir estudiando, visualizando la ED como opción pero sin necesariamente considerar la disciplina del Trabajo Social.

“Al principio me anoté en la Universidad para ver cómo era y siempre me había gustado Trabajo Social. Cuando arrancó me tuve que organizar con mi bebé y mis ocupaciones porque sino no llegaba con todo. Pensé que por ser virtual iba a ser fácil pero tengo que sentarme varias horas por día en la compu, decidí levantarme más temprano para llegar con todo”. (Extraído de una entrevista realizada a una estudiante de Pico Truncado, perteneciente a la Unidad Académica Caleta Olivia UACO.)

“Terminé la secundaria y vivo lejos de la universidad entonces busqué en el Ciber Educativo de Puerto Deseado y me encontré con esta carrera. A veces no sé mucho qué hacer porque es distinto a la escuela. Hay que anotarse a las materias y entrar a la web de unpabimodal

para estudiar y leer. Me cuesta estar al día porque hay mucho para leer entre todas las materias”.
(Extraído de una entrevista realizada a una estudiante de Pico Truncado, perteneciente a la Unidad Académica Caleta Olivia UACO.)

Las dificultades en la transición del Nivel Medio al Superior muestran que el estudiante necesita contar (o en su caso desarrollar si no los posee) con mecanismos de adaptación para responder a las nuevas exigencias que la enseñanza y el aprendizaje en la virtualidad le plantea, y es entonces cuando las acciones de los responsables de la gestión de la carrera, mediante sus mediaciones institucionales, se tornan esenciales para habilitarlo con estrategias que le permitan sortear con éxito las adversidades de acceso a la educación superior virtualizada, cuando viene de experiencias presenciales de la escuela secundaria.

Estas dimensiones muestran que la función de los gestores académicos y docentes va mas allá de una intervención centrada en la enseñanza de las materias. Ambos roles requieren de un tipo de actividad académico-pedagógica que integra temas como la identidad de los actores, la capacitación en prácticas de comunicación y vinculación virtual, características de la comunidad universitaria, entre algunas de las temáticas de las que se debería dar cuenta en términos de la formación integral de los estudiantes.

4.1.3 Desarrollo académico de los estudiantes de Trabajo Social 2008-2012

El objetivo de este apartado es, a partir de los datos que proporciona el Sistema de Información Universitaria SIU (donde las instituciones universitarias argentinas registran el desempeño académico de los estudiantes), comenzar a mostrar ciertas preocupaciones en el desarrollo de la implementación curricular de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNPA. Puntualmente el dato que suministra las inscripciones y reinscripciones, en términos de esta tesis doctoral, demuestra el rendimiento académico entre los ingresantes y los que se reinscriben en el siguiente período. El sostener porcentajes más altos de reinscriptos ratifica la necesidad de revisar la implementación de los tres primeros cuatrimestres virtuales de la carrera.

En la tabla 4 del Anexo 7 se han tomado los datos generales de las cohortes que van

de los años 2008 al 2014.

Como ya se ha dicho, la UNPA cuenta con cuatro unidades académicas autónomas en su gestión académica. La Unidad Académica de Río Gallegos ha decidido que el desarrollo académico de la Licenciatura que estamos investigando se dé a partir de un modelo pedagógico presencial. Las otras tres unidades académicas lo realizan de manera bimodal, en un estándar SATEP 3, donde la carga presencial no es obligatoria y la totalidad del cursado se realiza de manera no presencial.

Si bien acá se exponen los dos modelos, la idea es no caer en el error de una comparación que autores como Cabero han desestimado por razones metodológicas. Estamos de acuerdo con esa observación.

	Ingresantes AÑO ACADÉMICO								
UNIDAD ACADÉMICA	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
UACO	145	116	100	131	138	113	109	168	1020
UARG	166	97	80	60	55	35	36	56	585
UART	48	45	145	140	76	101	114	78	747
UASJ	80	99	91	64	77	87	73	79	650
Total general	439	357	416	395	346	336	332	381	3002

La UACO lidera las inscripciones, si bien es la segunda ciudad en cantidad de población de la provincia, pero su zona de influencia y desde donde provienen los estudiantes es amplia, incluso desde la ciudad de Comodoro Rivadavia en la vecina provincia de Chubut, que contiene la misma cantidad de habitantes que toda la provincia de Santa Cruz, aproximadamente. Otra cuestión que se puede inferir de estos datos con respecto a la UACO es que en la zona, exceptuando la citada ciudad chubutense, la oferta académica es poco significativa en cantidad de carreras ofrecidas.

La UARG siempre es la que mayor cantidad de estudiantes posee en la UNPA en todas las carreras en general. Se debe decir también que en Río Gallegos la oferta de educación superior es variada e incluso la UARG posee una oferta de 22 carreras universitarias, por lo que se infiere que pueda ser menor la concurrencia de estudiantes a la Licenciatura en Trabajo Social,

específicamente. Pero no es así en el caso de la CLTS. De las entrevistas a los gestores académicos y el dato sobre la localidad de referencia que figura en el sistema de información SIU surge una cuestión llamativa y es que no son pocos los estudiantes de la ciudad de Río Gallegos que han decidido inscribirse en otras UA para cursar la licenciatura en el SEB.

El comportamiento de la UART no es uniforme y el incremento en las inscripciones en el año 2010 y 2011 se debe a una política inclusiva (por medio de un convenio un gran grupo de estudiantes se inscribió en la carrera) que realizó dicha unidad académica en la provincia de Tierra del Fuego, especialmente en la ciudad de Río Grande. Observando la evolución en los años subsiguientes se visualiza que el comportamiento tiende a estabilizarse.

Por último en la Unidad Académica de San Julián UASJ se ha producido cierta caída en el número de inscripciones en los últimos años. Se puede entender que los primeros años existía en la zona centro de la provincia una demanda contenida por la inexistencia de la oferta académica en la disciplina y que luego de tres años la misma se tiende a estabilizar en dichos valores.

Por otro lado, son significativos los valores que nos aportan las reinscripciones, esto es los estudiantes que luego del primer año continúan sus estudios universitarios y siguen proyectando su formación profesional en la carrera con la modalidad presencial o el sistema educativo bimodal.

UNIDAD ACADÉMICA	Reinscripciones AÑO ACADÉMICO							Total general
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	
UACO	37	74	74	83	89	98	146	601
UARG	85	116	132	121	126	119	114	813
UART	18	22	42	44	47	55	65	293
UASJ	19	33	42	45	43	57	58	297
Total general	159	245	290	293	305	329	383	2004

La preocupación está centrada en mejorar los porcentajes de reinscripciones que en la modalidad no presencial se vienen generando, en buscar instancias de superación de esos valores y generar un modelo pedagógico innovador que colabore a revertir esta situación.

Como se puede observar la Unidad Académica Río Gallegos mantiene altos valores de porcentajes en sus reinscripciones no tanto así las otras Unidades Académicas. Si bien no se puede comparar una modalidad presencial con el sistema educativo bimodal, este indicador nos da la pauta de que, para el tipo de población estudiantil característica de la región de influencia de la UNPA, es necesario hacer el esfuerzo en generar estrategias institucionales que den soporte para revertir la situación y posibilitar la mejora en el desempeño académico de los estudiantes en la bimodalidad. Esta situación implica realizar un análisis de los recorridos pedagógicos que configuran los EVEA en el primer tramo de la CLTS.

“Cuando estudio usando la computadora a veces me pierdo para dónde voy. Ya estoy haciendo materias de segundo año, me aparecen las de primero que me faltan rendir y me costó mucho darme cuenta de quién me podía ayudar para ordenarme en el cursado. También me costó conectar los temas de las materias. Estudio de los textos que se llaman textos base y en ellos aparece cuándo conectarse por un foro con los profes... pero a veces mis dudas son generales y no del texto que estoy estudiando.” (Extraído de una entrevista realizada a una estudiante de río Turbio, perteneciente a la Unidad Académica Río Turbio.)

Una de las alternativas que propone esta tesis doctoral es la creación del Ciclo Inicial Bimodal para la Licenciatura de Trabajo Social que posibilite acercamientos diferenciados a la carrera tanto desde el aspecto institucional-académico como del pedagógico-didáctico.

4.1.4. Análisis del modelo pedagógico de la UNPA

Una de las metas de la Universidad es la de desarrollar estrategias que apuntan a sostener el principio de igualdad de oportunidades para el acceso a la formación superior, a un mayor número de personas de la Provincia de Santa Cruz; y para los que sin importar dónde vivan, por su condición socioeconómica, laboral o familiar, no pueden asistir diariamente a las clases y actividades del sistema presencial de educación. Por ello la esencia del Programa de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral es ofrecer una enseñanza bimodal con la incorporación de las TIC. Se define al modelo de enseñanza bimodal

como un modelo flexible que permite adaptar el binomio presencialidad/virtualidad a las necesidades del acto formativo, conjugando armónicamente las posibilidades que brindan las TIC. Estas optimizan una formación según las necesidades del colectivo a formar y del contenido a impartir, con actividades adecuadas y ajustadas pedagógicamente a la modalidad de educación a distancia.

Configuración del Aula Virtual: Entorno virtual de enseñanza y aprendizaje y Videoconferencias de escritorio

El proceso formativo se da en un Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje, tal cual ha sido concebido en el proyecto institucional.

Del análisis documental surge la definición para el Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje (EVEA) como una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes de un proceso educativo, sea éste ofrecido en la modalidad presencial, modalidad semipresencial o modalidad complementaria según la categorización SATEP (Sistema de Asistencia Técnico Pedagógica) correspondiente en el marco del Sistema Educativo Bimodal.

En la conceptualización, expresada en la resolución del año 2004 aún vigente y sin modificaciones, se denota una fuerte marca de la dimensión tecnológica. Aparece fuertemente la idea de soporte en tanto aplicación informática para la comunicación pedagógica.

El SATEP es un sistema que define seis niveles progresivos de educación virtual. En función de cada nivel, se definen las características de los materiales disponibles y la relación esperada entre los estudiantes y los profesores, en el entorno virtual de aprendizaje. Las acciones se orientaron a entender el modelo educativo como un espacio o comunidad organizados con el propósito de lograr el aprendizaje, en el que deben considerarse tres componentes y sus interrelaciones: una función pedagógica, que abarca las actividades de aprendizaje, las situaciones de enseñanza, los materiales didácticos, el apoyo y la tutoría, la evaluación, las relaciones binarias entre los actores del proceso, etc.; la tecnología apropiada a la misma,

aportando las herramientas seleccionadas en conexión con el modelo pedagógico elegido; y lo organizacional, que incluye la organización del modelo, su administración, la gestión de información académica.

La misma resolución (Anexo 2) establece estándares para las diferentes modalidades de enseñanza. Los SATEP varían de la categoría 0 a 5 y categorizan los modos de articulación de los recursos educativos virtuales y las horas de presencialidad.

Los EVEA se componen de dos sistemas: la plataforma e-learning base es Moodle y la aplicación Adobe Connect para la implementación de las videoconferencias de escritorio.

La organización de la interfase de acceso web del EVEA hereda la forma de organización de contenidos de los Cursos Moodle (Anexo 2). Y se estructura el alta de los cursos a través del Administrador Tecnológico (personal de gestión y apoyo). Los datos para la generación de los cursos son obtenidos del Sistema de Gestión Académica (SIU Guaraní) e importados a una base de datos diseñada a efectos de validar la información y adecuarla al formato requerido por la base de datos de Moodle.

Cada UA es la responsable de definir la oferta académica de materias de cada año para cada grupo de alumnos de su sede. Hay una traslación procedimental de datos por lo que cada asignatura requiere de un código del estilo: código UA + código carrera + código asignatura + código nivel de SATEP. Este registro se transforma prácticamente en el código de comunicación entre la interfase de UNPABimodal y los usuarios con sus diferentes roles en el sistema organizacional.

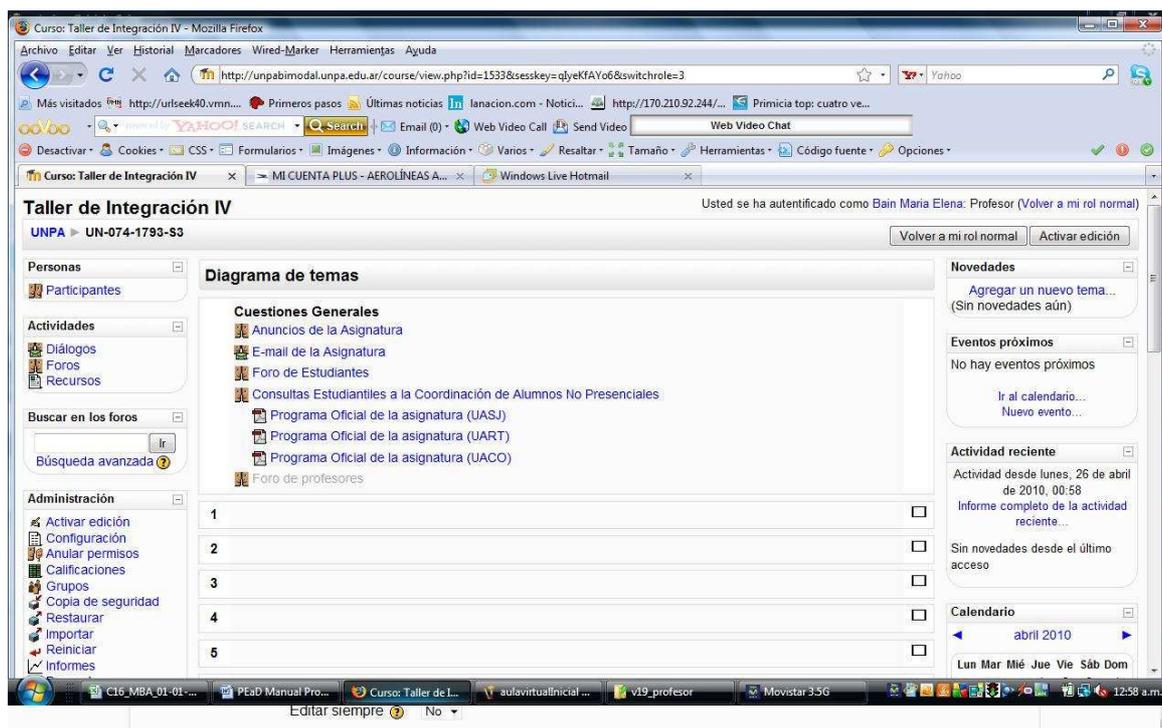


Figura3: Interfase de acceso para docentes y alumnos a una unidad curricular del plan de estudios.

Dos perfiles resultan claves en este análisis: alumno y docente.

El **alumno** accede a una interfase en la que se le presentan: tutoriales de uso del EVEA, de la videoconferencia, un manual del estudiante y una nómina de links de acceso a cada una de las asignaturas del plan de estudios según le corresponda en su programación de cursada. A la vez cuenta con la nómina de participantes (cabe destacar que en la lista aparecen todos los usuarios de la plataforma independientemente de la actividad académica que realizan). En el bloque central se van desplegando los recursos y actividades que se plantean para la situación de aprendizaje virtual.

En relación con la propuesta de enseñanza en el EVEA a los docentes se les solicita la producción de ciertos recursos educativos y la planificación de las tutorías docentes.

El docente accede a la misma interfase aunque con permisos de edición. Estos permisos le otorgan la posibilidad de armar la estructura básica de la asignatura en su soporte virtual. Los materiales se organizan según los siguientes criterios:

- El Programa de la asignatura donde se establecen objetivos, contenidos mínimos,

bibliografía, criterios de evaluación, de acreditación y se explicita la metodología del cursado, en tanto institucionalmente es considerado como contrato pedagógico.

- El texto base que es un texto de estudio, cuyo contenido es elaborado por los docentes, que recoge la mayor parte de los aspectos conceptuales, didáctico y pedagógicos que exige el programa de la asignatura, y ofrece a los alumnos elementos para su formación personal .

- El plan de trabajo de la asignatura (calendarización de las actividades, plan de lecturas, fechas de evaluaciones parciales).

- La orientación semanal por parte del profesor en relación al proceso didáctico. Aquí se deben incluir algunos contenidos mínimos para facilitar el estudio por parte de los estudiantes, estos son los conceptos fundamentales asociados a la unidad de estudio y la contextualización de los contenidos. Si fuese posible, también es necesario incluir el debate o la presentación de distintos puntos de vista respecto de lo propuesto en el texto base sobre contenidos a trabajar; guías de lectura que ayuden a focalizar los nudos de contenidos de la bibliografía obligatoria; y propuestas de actividades o ejercicios que pongan al estudiante frente a la necesidad de resolver situaciones o desarrollar su punto de vista en relación con los contenidos de la unidad didáctica. Asimismo se debe propiciar la articulación de propuestas en el entorno virtual de aprendizaje dado que son fundamentales en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Existen gran variedad de actividades que se pueden desarrollar en el entorno. Se podrá disponer de comunicaciones sincrónicas y asincrónicas, del acceso virtual a los textos de la biblioteca para las lecturas obligatorias y el acceso directo a los alojamientos remotos. En todos los casos, es el equipo docente el que define su posicionamiento didáctico.

Esta tabla presenta la distribución de materiales didácticos según Estándar SATEP:

Estándar SATEP	Elementos del Texto Base	Otros Materiales Interactivos en el entorno sostienen una:
M5	Desarrollo conceptual propio del docente, con actividades y prácticas resueltas. Evaluaciones resueltas.	Fuerte interacción del alumno con el equipo docente y entre los estudiantes.
M4	Desarrollo conceptual propio del docente, con actividades y prácticas resueltas.	Interacción del equipo docente y mediana entre los estudiantes.

M3	Desarrollo conceptual propio del docente, con actividades y prácticas resueltas.	Interacción con el equipo docente y débil interacción entre los estudiantes.
M2	Apuntes de Cátedra (AC) + Trabajos Prácticos (TP) + Guías de Estudio (GE)	Interacción con el equipo docente y débil interacción entre los estudiantes.
M1	(AC) + (TP)	Débil interacción con el docente y escasa interacción con los estudiantes.
0	Las asignaturas en las que no se presentan propuestas alternativas a la modalidad presencial son categorizadas como SATEP 0	

Figura 4: tabla de distribución de materiales didácticos según Estándar SATEP.

Actividades formativas, modalidades y roles

Este nuevo modelo ha de permitir combinar y seleccionar las zonas que dentro del esquema clásico de espacio (presencialidad y virtual) y de tiempo (multicrónico, asíncrono) se producen y en las que se combinan la presencialidad/virtual, videoconferencia y EVEA. Es así como se comienza a definir el Modelo pedagógico de la UNPA y el cual no establece sustancial y teóricamente el modo de articulación del binomio presencialidad/virtualidad.

En cuanto a la docencia en la enseñanza bimodal, la UNPA cuenta con el EVEA un entorno de formación virtual que da acceso a los alumnos a los materiales y recursos de aprendizaje proporcionados por el docente, y a medios de comunicación tanto multicrónicos como asíncrónicos. Estos medios de comunicación se constituyen en portadores de conocimiento. El EVEA se complementa además con lo que se denomina aulas virtuales de videoconferencia (AVV). Todos estos medios contribuyen a crear ambientes de aprendizajes apropiados y generar una relación interactiva con los sujetos de la educación. Esta acción tiene pleno énfasis para el desarrollo de materias en la virtualidad.

La propuesta del Modelo Pedagógico Resolución Rectoral 155/04 UNPA (Anexo 2) es superar el esquema puramente tecnológico, para profundizar en los componentes pedagógicos que deben sustentar la bimodalidad. Tendiendo a través de la misma a la formación integral del sujeto de la educación que atienda al desarrollo intelectual y cognitivo, la sensibilidad orientada a la participación social y comunitaria, a las competencias comunicativas y valorativas. De esta manera estar a tono con los cambios acelerados de los diferentes escenarios de la vida social y

cultural. Los componentes pedagógicos a profundizar para sustentar la bimodalidad se centran en argumentaciones para la modalidad presencial y la modalidad virtual o en la complementación de ambas modalidades.

El modelo pedagógico establecido en la Resolución Rectoral 155-04 trata de una propuesta centrada en el estudiante, el aprendizaje significativo, el desarrollo de competencias básicas; mediado por la acción comunicativa, en procesos de las relaciones recíprocas fundamentales para el aprendizaje, apoyadas en una estructura tecnológica que posibilita los diferentes niveles de interacción: estudiante – contenido; estudiante – estudiante; estudiante – docente; estudiante - contexto y estudiante - comunidad virtual, convirtiéndolos en uno de los nodos fundamentales en la construcción del conocimiento.

En síntesis, el Modelo Pedagógico de la labor formativa en el sistema de Educación Superior Bimodal de la UNPA sostiene la concepción del aprendizaje como la reconstrucción de los esquemas de conocimiento del sujeto a partir de las experiencias que éste tiene con los objetos y con las personas en situaciones de interacción que sean significativas, de acuerdo con su nivel de desarrollo y los contextos sociales que le dan sentido. Es un proceso de estructuración permanente de conocimientos, habilidades y actitudes, mediado por la relación interactiva entre el sujeto que aprende, el docente que enseña, facilita y orienta, los medios, las experiencias que consolidan y reorganizan sus comprensiones de índole cognitivo y socio-afectivo. Se reconoce al sujeto como una construcción propia que se va generando como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente; por lo tanto, su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que él mismo hace. En consecuencia, la enseñanza se asume como un proceso intencionado que selecciona, ordena y propicia un conjunto de experiencias significativas en el desarrollo de competencias para comprender y transformar la realidad, interactuando con otras personas en los EVEA.

Rogoff (1993) hablando de los procesos de aprendizaje, se refiere a ellos como la posibilidad que se le brinda al estudiante de ofrecerle una participación guiada para luego permitir el traspaso paulatino del control de sus propios procesos. En este sentido, argumenta que la

participación guiada implica colaboración y comprensión compartida en las actividades de solución de problemas. La interacción con otros se logra, guiando su participación en actividades relevantes, contribuyendo a adaptar su comprensión a las nuevas situaciones, estructurando sus intentos de solucionar los problemas y asistiéndolos cuando han de aceptar responsabilidades; esta guía incluye formas diversas de comunicación y formas de organización del entorno del aprendizaje. De lo dicho se desprende que el docente en vinculación con el estudiante asume que en la interacción debe reforzarse la idea de colaboración, responsabilidad, compromiso y comprensión compartida.

El estudiante es el centro del modelo pedagógico, hacia él se encaminan todas las acciones y esfuerzos del docente y de la institución.

En este modelo bimodal CIB es necesario tener claro que el estudiante es el protagonista de su propia formación, es él quien, a través del esfuerzo y significación, va alcanzando sus metas. Debe asumir un papel activo en el logro de su aprendizaje buscando información e interactuando con el contenido, mediante la utilización de todos los recursos que se pongan a su disposición.

El carácter virtual de la propuesta de enseñanza representada en el acceso virtual de los materiales educativos guarda, de forma implícita, la labor del estudiante; su aprendizaje es en gran parte autónomo y autorregulado. Es autónomo en tanto y en cuanto es él quien desarrolla las diferentes actividades, tareas y lecturas de cada sección que comprende la asignatura. Es autorregulado, debido a que él es quien marca su propio ritmo de aprendizaje según sus posibilidades de tiempo, distribuyendo la carga de trabajo a lo largo del tiempo a fin de poder culminar el total de actividades dentro de los plazos previstos. Es así que el estudiante gestiona su tiempo y va construyendo su propio aprendizaje. Será de vital importancia que asuma la iniciativa de aprender continuamente y que, de forma autónoma se aproxime con una actitud crítica a todo aquello que se le ponga a disposición durante el proceso, para cumplir con las intenciones educativas. El estudiante es el centro del modelo pedagógico pero no hay una aclaración del significado que representa ese lugar para un modelo bimodal.

EL CIB reinstala la innovación pedagógica del modelo bimodal tanto desde la experiencia como de la disciplina en un intento curricular de cambiar las lógicas de adquisición de conocimientos que se traducen por medio de los EVEA.

Para lograr un aprendizaje eficaz, el estudiante necesita desarrollar, también la habilidad de diagnosticar las propias necesidades, de programar planes para lograr los propios objetivos y de evaluar la efectividad de las actividades de aprendizaje.

En este sentido las propuestas metodológicas del CIB se basan en la articulación y potenciación de ambas modalidades para promover aprendizajes experienciales muy vinculados a las prácticas de intervención profesional que son construidas a partir de estrategias transversales, que atraviesan los campos disciplinares que componen el área del Trabajo Social.

En relación con los aprendizajes y los objetos curriculares en función de las prácticas Camilloni (2012) comenta que:

El éxito en el logro de estos propósitos requiere que los currículos y las estrategias de enseñanza sean exitosos en la promoción de aprendizajes auténticos, esto es, aquellos aprendizajes en los que los estudiantes construyen conocimientos “estratégicos” o “condicionales” que implican saber por qué, dónde, cuándo y cómo se utilizan esos conocimientos, elaborados, particularmente, en relación con situaciones, casos, problemas o proyectos tal y como se encuentran en la vida real. Con este fin se deben planificar cuidadosamente los programas de formación incluyendo sólida formación teórica y aprendizaje experiencial que den cuenta de la complejidad y la incertidumbre de los problemas que debe enfrentar un graduado, y que contemplen sistemáticamente actividades de resolución de problemas reales, toma de decisiones y diseño de proyectos. (p. 11)

Siendo los diseños curriculares junto al desarrollo de las actividades en los EVEA, la trama de representación del programa de formación para la CLTS se debe tener en cuenta según Camilloni (2012) que:

Los efectos de la fragmentación de los procesos de formación se expresan de diversos modos. Lo hacen, como dijimos, en la independencia de la enseñanza de cada asignatura, una independencia que es, a la vez, deseable e indeseable. Deseable porque responde al principio de libertad académica. Indeseable porque rompe con el principio de unidad. Y esos efectos se manifiestan igualmente en la ruptura que se produce en las carreras con mayor perfil profesional, entre el ciclo de formación general y básica de los primeros años, por un lado, y en el ciclo de formación profesional por el otro. (p. 14)

En este contexto curricular, compuesto por la noción de unidad y realidades de fragmentación, la inclusión de la educación experiencial como un componente del programa de formación académica y profesional puede resolverse de acuerdo a incorporar la modalidad diferente que propone el CIB.

No se distingue en el modelo pedagógico analizado diferentes escenarios de aprendizajes estudiantiles posibles según los estándares SATEP del SEB. Cabe preguntarnos entonces si la disposición de diferentes modalidades que van de la presencialidad a la virtualidad determina un tipo de estudiante con características particulares según cada una de las modalidades que se contemple en su proceso formativo.

El SEB, expresado en toda la fuente documental que da cuenta del mismo, ubica al docente a cargo de la enseñanza en un entorno de formación mediante el uso de las tecnologías. En tal sentido, profundiza las acciones de formación y capacitación del rol que ha de desempeñar relacionadas directamente con el conocimiento de la plataforma virtual en la que va a desempeñar sus tareas, es decir en el EVEA. Es a partir del uso de las mismas que debe adecuar y adaptar sus niveles de competencia profesional de cara a una realidad que no necesariamente incorpora la mixtura entre la virtualidad y presencialidad.

Las tareas que debe asumir el docente para apoyar, orientar y estimular al estudiante hacia el estudio independiente son esenciales, pero también teniendo en cuenta que una de las condiciones necesarias es la disponibilidad del estudiante, en tanto que supone de parte de él un

alto grado de interés, de automotivación y compromiso.

Una herramienta que los docentes consideraron como valiosa en las entrevistas es la de la adopción del Aula Virtual de Videoconferencia (AVV) de escritorio. Al respecto manifiestan que:

“A través de la voz y el habla con lo que se establece la comunicación y a partir de ella se puede dar la impresión y manifestación de lo que somos, como individuos y como institución. La voz y el habla es el contacto a partir del cual se despiertan simpatías o antipatías. Se puede demostrar o no sensibilidad, sinceridad, confianza, actitud de escucha, donde la atención al mensaje es muy importante por las respuestas que se deben dar”. (Relato de una docente de la CLTS, UACO, residente en Bs. As.)

Relatos de este tipo reponen la idea de la necesidad de una presencialidad (aunque sea mediada por las tecnologías). Evidentemente la configuración del EVEA no da lugar a la percepción de la experiencia de alguna manera vital que docentes de la CLTS recuperan como clave y necesaria para la formación en competencias de intervención profesional:

“Lo que posibilita la videoconferencia es jugar, de algún modo, con una instancia de reflexividad compartida en el mismo tiempo. Es importante que los estudiantes que están en primero o segundo año, tengan que vincularse con otra persona. Es como un ejercicio de escucha, de gestualidad, de entender las señales de la comunicación humana. Porque de última ellos deberán también entender estos códigos además de los contenidos que les damos en las materias”. (Relato de una docente de la CLTS, UACO, residente en Bs. As.)

Estas cuestiones aparecen muy frecuentemente en las entrevistas realizadas a los profesores y asistentes técnico pedagógicos:

“A veces la videoconferencia no funciona y hay que ocultar la imagen para poder escuchar... o al revés dejar la imagen y el audio de uno de los dos lugares (del alumno o del profesor). Nosotros muchas veces a través de la voz y el habla sabemos los estados de ánimo si se está alegre, con entusiasmo, aburrido, descontento. Cuando están cómodos vemos cómo influye la pronunciación, son más claros y precisos. También es importante la amabilidad, la

cortesía, debe sentirse a partir de la voz/el habla, aunque no se vea sintiéndose relajado, animado y a gusto". (Relato de una asistente técnica de UACO.)

Es importante recordar que la voz es el rostro y la imagen que se presenta al estudiante a distancia. A partir de ella el estudiante sabe cuánto interés se deposita en la comunicación oral, cuánta disposición hay en orientarlo. El ánimo se traduce en las expresiones, tonalidad y ritmo de la voz.

Según la definición de los Estándares SATEP el entorno de formación no presencial, directamente relacionado con los ambientes de aprendizaje, se refiere a un espacio de comunicación donde se integran las TIC y los materiales diseñados y desarrollados para facilitar y optimizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los actores participantes del proceso educativo, salvando los determinismos de tiempo y espacio propios de la enseñanza presencial. Cobran sentido cuando en el proceso hay interacción con los instrumentos mediadores y actores que conforman el entorno.

Se podría decir que estos entornos (EVEA y AVV) son los que constituyen el aula virtual, pues es el concepto que agrupa actualmente las posibilidades de la enseñanza virtual, donde la plataforma tecnológica llega a los diferentes espacios en los que se encuentra el estudiante, conformando así un entorno de enseñanza y aprendizaje basado en un sistema de comunicación. Allí, las aplicaciones informáticas, en su conjunto y adecuadamente integradas, permiten crear estos entornos de formación enriquecidos y altamente motivadores para los estudiantes, los cuales deben ir estructurados y organizados en torno a estrategias generadoras de aprendizajes que estimulen a los estudiantes a esa motivación interna necesaria para que efectivamente se produzcan aprendizajes. Serán entonces los materiales diseñados adecuadamente para la bimodalidad, los encuentros docentes ya sean presenciales o no, y los espacios virtuales los que permitirán un adecuado entorno de formación.

Lo que sí llama la atención es que se anuncia como un Sistema Educativo Bimodal y si bien esta dualidad la define como presencialidad y virtualidad la misma está resuelta por la estructuración y distribución a partir de las horas empleadas allí, significando un porcentaje para

cada una de las modalidades. No se produce una justificación desde qué lugar pedagógico se realiza esta comunicación entre un modelo y otro.

Para el caso de la presente tesis doctoral, los primeros tres cuatrimestres, estrictamente hablando, están constituidos en una estructuración solamente virtual, imposibilitando el esquema de la bimodalidad dado que todas las asignaturas se ofrecen en un estándar SATEP 3 con 0% de presencialidad y 100% de virtualidad. Por ello es válido preguntarnos cómo se constituye el Modelo Pedagógico de la UNPA para los estudiantes de la Lic. en Trabajo Social que hasta esta instancia es sólo virtual.

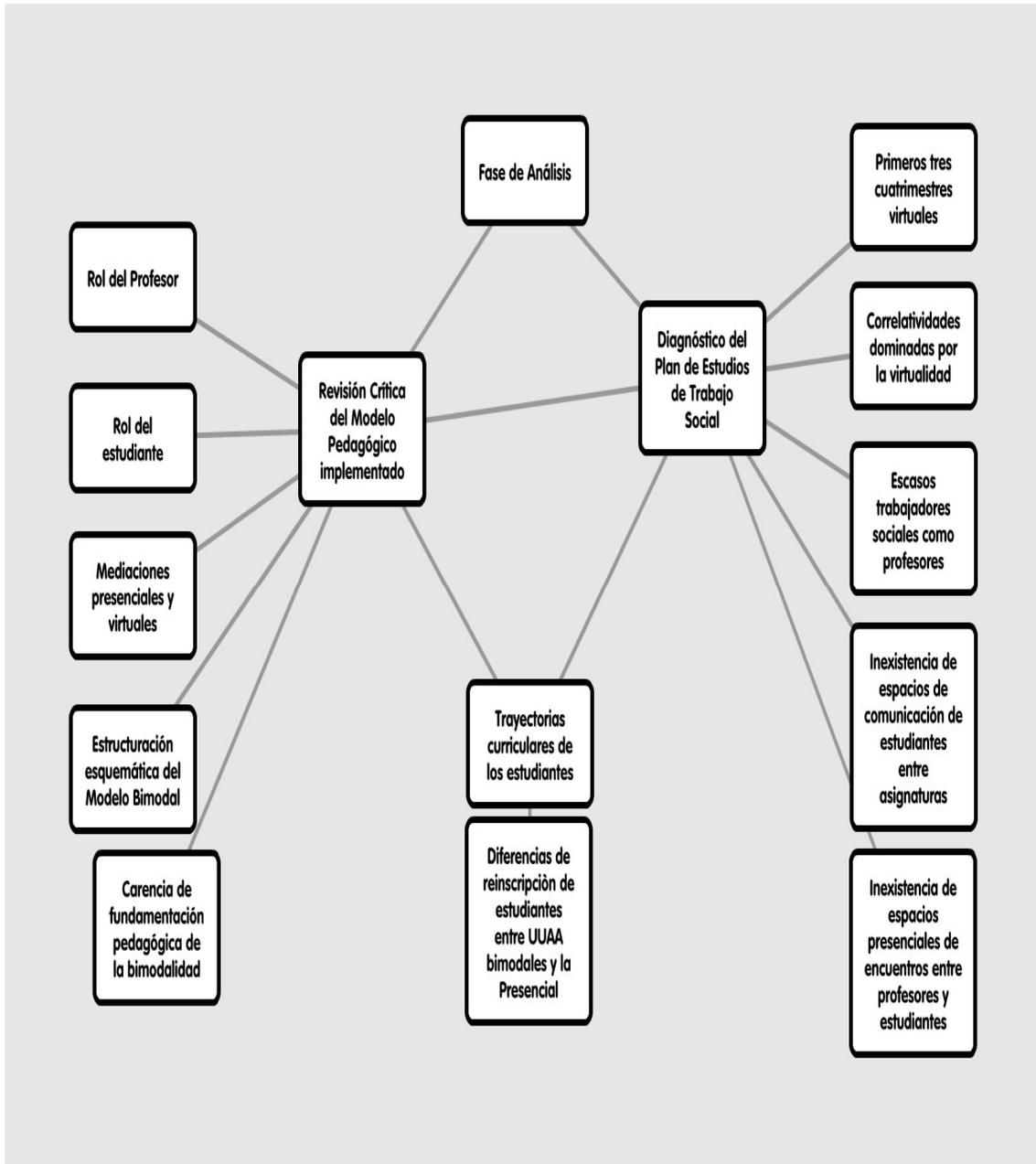


Figura 5: Síntesis de la fase de análisis.

4.2. Fase de diseño

4.2.1 Generación de un modelo pedagógico innovador

Este apartado tiene por objeto poder comprender la complejidad de la relación entre Educación, Tecnología y Organización en una propuesta de diseño en un Ciclo Inicial Bimodal (CIB) para la CLTS de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Se busca generar un diseño de trayecto curricular, que entrama experiencias pedagógicas virtuales y presenciales, sobre dos de los elementos claves que se trabajan en esta investigación de diseño: carácter pedagógico y carácter organizacional.

En su **carácter pedagógico** se debe contemplar la innovación que constituye en principio la creación o adaptación de nuevos conocimientos y su aplicación. La propuesta del Modelo Pedagógico bimodal tendrá que tener en cuenta las tres dimensiones. El diseño del CIB, en su forma y función, configura una forma de delimitar la propuesta educativa en la que estamos o tenemos la intención de innovar.

El CIB se diseña y hace especial énfasis en las configuraciones culturales y pedagógicas que se van delineando entre los diferentes docentes, estudiantes, personal de administración y apoyo y comunidad universitaria a partir del conjunto de los contenidos culturales incorporados de la enseñanza y el aprendizaje a través de la propuesta del SEB. Estas configuraciones culturales, prácticas y modos de hacer, se relevaron de las entrevistas en los grupos focales y fueron parte de la fase de análisis de la situación previa a la implementación del CIB.

Asimismo, se adoptó la definición de la práctica pedagógica del CIB, como una actividad de diseño innovadora que implica no sólo mediación virtual para el aprendizaje sino también la incorporación de una instancia como el SOITS que provoca e interpela la presencialidad desde los objetivos que se plantea la educación experiencial (Camilloni, 2012; Kolb, 1984).

Entendemos que el CIB pretende ser reproducible e identificable en el marco del desarrollo de los primeros años de la CLTS, que marca y constituye su particularidad, a la vez que

muestra la independencia y la comunicabilidad entre uno y otro período de desarrollo de la carrera (durante el texto de la tesis hemos marcado que si bien el SEB incorpora la dimensión bimodal, sólo se visualiza en el criterio de distribución de horas en los talleres y prácticas profesionales). Para ello, se requiere de algún grado de sistematicidad y racionalidad en la organización y comunicación de la experiencia a proponer a los alumnos. De esta forma, el CIB evidencia un modo de conocimiento basado en la organización, la tecnología y lo pedagógico y el orden de la información con vistas a obtener resultados innovadores con relación a la experiencia de aprendizaje presencial.

Ahora bien, al determinar estos tres aspectos se delimita el hecho de sustraer de una realidad compleja una particularidad específica, lo que otorgará una mayor utilidad a fin de poder ir mostrando cómo se ha configurado la práctica pedagógica.

El CIB describe por medio de las actividades de aprendizaje propuestas (presenciales y virtuales) los dispositivos operacionales que, observando consistencia interna y coherencia entre los mismos, permitan el desarrollo de la propuesta de enseñanza. Retomando el ciclo de Kolb en relación con la educación experiencial, el SOITS del CIB atiende a los cuatro momentos claves:

- Inmersión en una experiencia;
- observación, reflexión acerca de la experiencia de inmersión y percibirlas desde varias aproximaciones;
- búsqueda de justificaciones y generalizaciones, integrando sus observaciones con las teorías desarrolladas virtualmente; y
- vuelta al inicio de la experiencia para intervenir en nuevas situaciones.

La experiencia consiste en la capacidad de reflexionar y aprender a partir de las cosas que suceden.

Desde lo organizacional dentro de este CIB se procede a la implementación de convocatorias a estudiantes para realizar actividades presenciales que pueden tomar diferentes formas como ser: los Seminarios Optativos Intensivos de Trabajo Social, Jornadas itinerantes de Trabajo Social o Encuentros Regionales o Nacionales vinculados a la formación profesional del

Trabajo Social, que estarán enmarcadas dentro del Plan de Estudios de la Carrera como un Seminario Optativo y se dictará desde la bimodalidad. Se planteará diferentes ejes de trabajo con determinadas estrategias docentes. El diseño curricular de las Jornadas, Encuentros y/o Seminarios Optativos Intensivos de Trabajo Social está pensado para los primeros tres cuatrimestres de cursada de la carrera.

El diseño del CIB de la UNPA, debe expresar la modalidad elegida, así como las intencionalidades educativas que se pretenden, los modos en que se propone alcanzarlas, las potencialidades con que se cuenta, las dificultades y obstáculos que se prevén, y las formas de sostener el proyecto en el tiempo. En este sentido, se elabora un marco normativo que regule el desarrollo de la modalidad y que asegure la calidad de la propuesta programática en el marco del plan de estudios de la carrera (Anexo 8). Este marco normativo da cuenta de los actos administrativos de creación, organización, implementación, seguimiento y sustentabilidad de todos los aspectos que constituyen el proyecto pedagógico.

4.2.2 Diseñar el Ciclo Inicial Bimodal de la UNPA para la formación de los trabajadores sociales

A la hora de diseñar un CIB como una estrategia curricular y pedagógica que contempla entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje y ambientes de presencialidad, es necesario poner a consideración la disciplina involucrada en la misma, el Plan de Estudios, la institución donde está inserto, el contexto nacional y regional y las condiciones de educación a distancia que se dan en dicho país. Estos aspectos fueron descriptos en los capítulos precedentes.

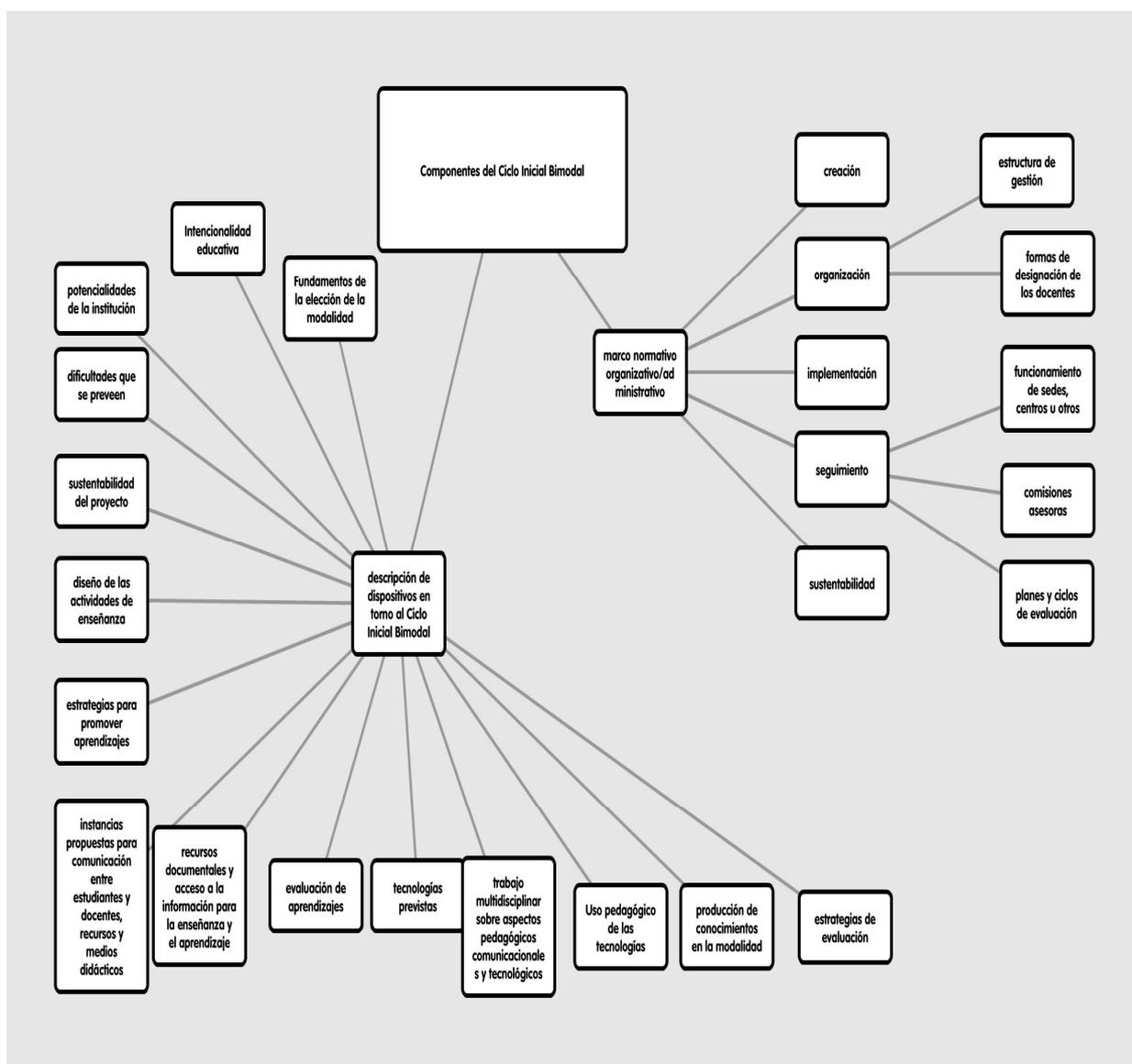


Figura 6: Componentes del Ciclo Inicial Bimodal.

La presencialidad y la virtualidad con su mediación tecnológica, vinculada al modelo del CIB para la formación profesional de los trabajadores sociales, contempla qué aspectos del orden de la intervención profesional generan potencialidades en su enseñanza y aprendizaje.

La propuesta del CIB para la formación de trabajadores sociales cuestiona la tradición académica más difundida del docente como expositor y el alumno como receptor. La modalidad presencial expositiva no garantiza el aprendizaje de los estudiantes, si parecería que el que más aprende es el docente dado que la actividad cognitiva la realiza él a partir de la lectura y selección de bibliografía, generación de apuntes, definición de temas y posturas a exponer. Desde ese lugar pedagógico se planifica lo que se expondrá pero rara vez se planifican las tareas que los estudiantes deben hacer con esa exposición. Esta característica de la enseñanza también se reconoce en la configuración de los EVEA fundamentalmente en los primeros dos años de recorrido curricular.

“Cuando me ofrecieron trabajar como docente para lo virtual, no me cerraba la idea y pensé que no iba a poder, sin el cara a cara. Luego recibí una capacitación y los otros profesores me fueron dando algunas estrategias. Ahora veo que el estudiante puede aprender y nosotros también podemos enseñar. La relación con ellos a veces es hasta más cercana que en el aula común”. (Extraído de entrevista a un docente de la Licenciatura.)

El CIB reconoce como potencialidad para la formación de trabajadores sociales el ejercicio cognitivo de reflexión teórica y de escritura y colaboración académica. Estas actividades de aprendizaje, propias y constitutivas de los estudios universitarios, son fuertemente las articuladoras de los aprendizajes en la instancia virtual de la bimodalidad.

Por medio de la escritura los estudiantes ensayan nuevas formas discursivas en las cuales se deben capacitar, practicar y generar. El CIB exige a ellos y a los profesores estos desafíos y competencias. Los Entornos Virtuales de enseñanza y aprendizaje integrados al CIB facilitan esos caminos debido a que la comunicación se hace fundamentalmente a través de la lectura y la escritura. Una de las formas de aprendizaje con los CIB es el análisis, lectura y escritura de textos académicos. No podemos desconocer que la lectura y la escritura son

instrumentos distintivos del aprendizaje. La escritura tiene la exigencia de establecer una comunicación diferida con el receptor, por lo que al redactar se requiere de competencias especiales que demanda esta situación. A su vez al escribir uno dispone del tiempo para revisarlo, repensarlo y esto incide obviamente en el propio escritor que interviene en el desarrollo de su pensamiento.

Carlino (2006) sostiene que la función de la escritura posee diferentes cualidades:

La escritura estimula el análisis crítico sobre el propio saber debido a que permite sostener la concentración en ciertas ideas, lo cual a su vez está posibilitado por la naturaleza estable de lo escrito, a diferencia de la volatilidad del pensamiento y del lenguaje hablado... La escritura tiene la *potencialidad* de ser una forma de estructuración del pensamiento que lo devuelve modificado, pero *no siempre* cuando escribimos logramos sacar partido de su función epistémica... En síntesis, escribir con conciencia retórica lleva a desarrollar y a dar consistencia al propio pensamiento. Problematizar lo escrito desde el enfoque atribuido al destinatario implica cuestionar el conocimiento disponible. Poner en relación los problemas de contenido con los problemas retóricos, intentando ajustar lo que sabe el que escribe a lo que precisaría el lector, es lo que permite transformar el conocimiento de partida. (p.26-27)

Al establecer el CIB para los trabajadores sociales en un diseño que tenga en cuenta la escritura, se reconoce la función cognitiva que cumple la misma en la formación profesional.

“Me preocupaba y me preocupa que todo sea escrito, ahora con la videoconferencia y el Seminario Optativo presencial algo cambió pero igual sigue siendo una de mis preocupaciones. Es una forma de estructurar el pensamiento diferente. Cuando nos encontramos en el examen final a veces ese estudiante brillante no tiene la misma capacidad de análisis y reflexión que venía teniendo en la cursada”. (Extraído del grupo focal a los docentes.)

El CIB posee una estructura epistemológica de organización y gestión del conocimiento basado en la educación experiencial presencial entramada a la virtual en términos

de temporalización.

La instancia de presencialidad se define entonces como el espacio, la zona de desarrollo próximo (complementaria a la virtual) que, al decir de Camilloni (2012):

se convierten en una espiral de aprendizaje ascendente en la medida en que cada experiencia concreta requiere una nueva perspectiva para su observación reflexiva, la que conduce, mediante un esfuerzo laborioso e imprescindible que sólo puede hacer el mismo sujeto, a su conceptualización abstracta, condición para que la intervención que realiza en la situación única que reclama su acción se convierta en una experimentación activa en la que el estudiante, como actor reflexivo, atento a las consecuencias deseadas e indeseadas de esa intervención, se recoge sobre sí mismo, construye una experiencia y aprende de ella, la modeliza y se hace capaz de generalizarla en situaciones diversas. (p. 14)

Esta interrelación posibilita el desarrollo de experiencias pedagógicas innovadoras que flexibilizan las exigencias de la virtualidad en los trayectos académicos (de los primeros años de la carrera) encuadrados en estándares y establece graduaciones en el avance de propuestas pedagógicas del CIB de espacios curriculares, conteniendo especificaciones básicas en los cuatro ejes estructurales: relación docente – alumno y entre alumnos, materiales curriculares de estudio y otros recursos, estrategia presencial y formas de evaluación y acreditación.

Estas características del CIB no deben estar exentas a la posibilidad de la formación de los trabajadores sociales. No hay fundamentos epistemológicos, teóricos, metodológicos, operativos, técnicos ni ético-políticos que justifiquen la imposibilidad de desarrollar esta modalidad para la disciplina del Trabajo Social. Las oportunidades cognitivas que brinda la modalidad para los trabajadores sociales son sustanciales, dado que genera en los mismos capacidades fundamentales para la formación profesional.

4.3 Fase de desarrollo

La intención de este apartado es desarrollar un Ciclo Inicial Bimodal para los primeros tres cuatrimestres de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNPA. Con la incorporación en la figura formal de un Seminario Optativo Intensivo de Trabajo Social (SOITS), al conjunto de las asignaturas virtuales en los tres primeros cuatrimestres.

La propuesta pedagógica integradora del Seminario Optativo Intensivo de Trabajo Social perteneciente al Ciclo Inicial Bimodal genera un nuevo dispositivo pedagógico, que integra justamente la modalidad presencial con la modalidad virtual recuperando lo mejor de ambas tradiciones pedagógicas. Incorpora diferentes teorías del aprendizaje (vistas en el marco teórico de la tesis) para ofrecer un marco conceptual de diseño e indicar cómo procede el aprendizaje y cuál es su unidad integral.

En este sentido, la SOITS se propone abordar la actividad de aprendizaje en forma holística para la disciplina del Trabajo Social teniendo en cuenta que los estudiantes se encuentran en los primeros momentos del reconocimiento de la disciplina, su enfoque, las características y herramientas operativas con las que cuenta.

La SOITS incorpora particularmente en sus estrategias didácticas las prácticas de aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en casos y los juegos de roles. La intención de estas prácticas involucra a los estudiantes en tipos de razonamientos apropiados para su disciplina, desde una perspectiva grupal y genera competencias en la interacción con el otro, en la escucha, la reflexión, la puesta en valor de las ideas, en los contrapuntos y consensos, exigiendo indagación, búsqueda de problemas, justificación, explicación y argumentación de la propuestas asumidas en un espacio y tiempo pedagógico particulares.

Las estrategias didácticas docentes que llevan adelante la propuesta del dispositivo de la SOITS contiene la forma grupal y presencial con patrones de participación estructurados, información suficiente y necesaria, contemplando los ritmos previstos de interacción, marcando las etapas de desarrollo del proceso y fundamentalmente brindando experiencias para el análisis.

Teniendo en cuenta a quiénes va dirigida centralmente la propuesta pedagógica - estudiantes que se inician en la Educación Superior- se establecen actividades que los estudiantes se encuentren preparados para realizar según el nivel alcanzado y en forma gradual, considerando el conocimiento, la comprensión y la propia reflexión sobre lo aprendido en los diferentes trayectos realizados. Con lo antes dicho, se posibilita la consolidación de tales aprendizajes con patrones sistemáticos de replanteamiento y revivificación de los temas, integrando ideas y comprensiones provenientes de diferentes áreas.

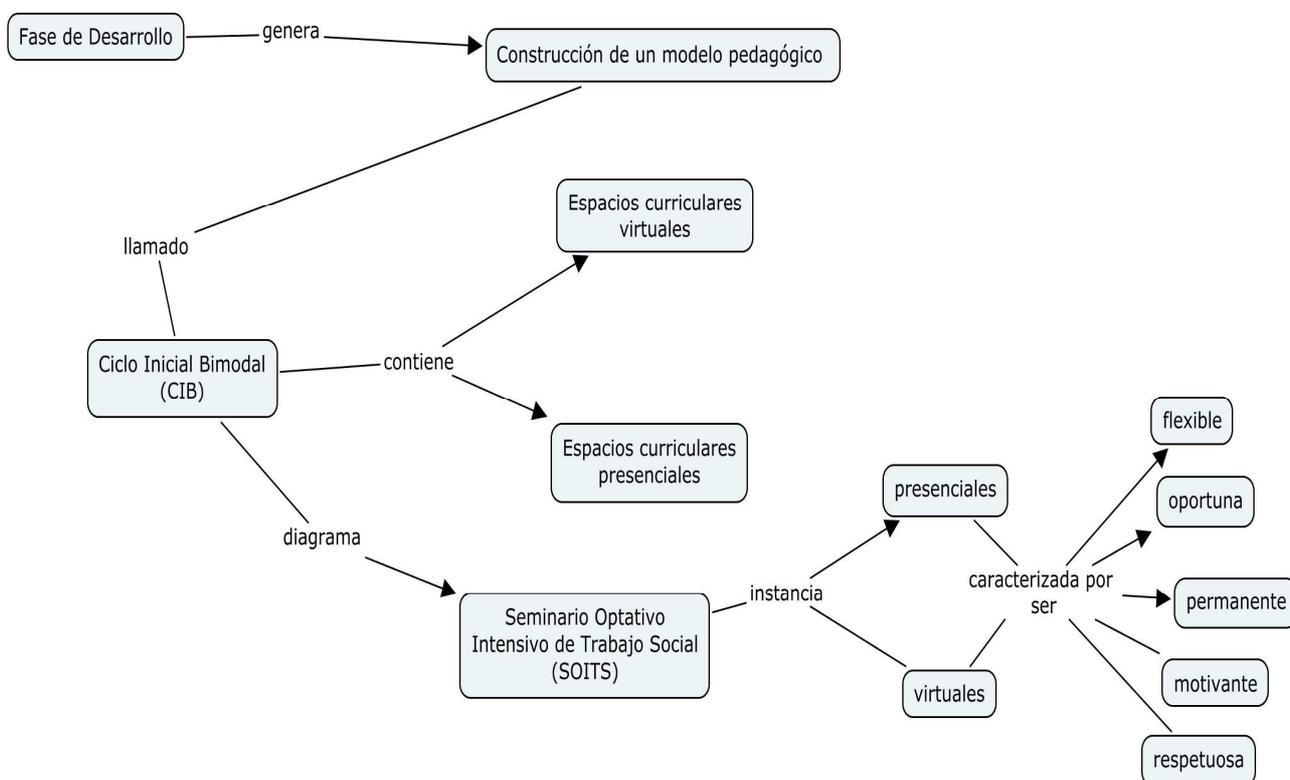


Figura 7: Producto de la fase de desarrollo: el SOITS en el CIB.

El CIB donde se encuentra el SOITS tiene como una de sus directrices la comprensión a partir del desempeño de los estudiantes y la misma se logra a partir de pensar y actuar con flexibilidad desde los conocimientos abordados en los EVEA, llevados a la práctica en situaciones nuevas planteadas en la mediación contextual-presencial, en la interrelación con el otro y centrado en los objetivos de aprendizaje planteados por el docente.

Se tienen en cuenta los temas tratados por los estudiantes hasta el momento de la realización de la SOITS. La estrategia didáctica del docente es considerar los contenidos y acciones generativos de aprendizajes y los que habilitan a la comprensión holística, generando interés en el alumno con una evaluación diagnóstica constante, que posibilita a los estudiantes lograr los objetivos en forma gradual.

Las intervenciones de los docentes y los estudiante en el grupo tiene que propender a una retroalimentación enriquecedora y comunicativa, constructiva, que se centre en la comprensión, la evaluación de pares, la evaluación implícita, oportunidades inmediatas para aplicar la evaluación diagnóstica continua para contribuir con el proceso de aprendizaje y fortalecerlo. Además al interior de cada grupo se fomenta la reflexión de la evaluación comunicativa dando espacio para ampliar los argumentos que no se encuentran del todo claros en el grupo, resaltar las observaciones e intervenciones de los estudiantes que resulten significativas y proseguir el proceso de aprendizaje con replanteos y sugerencias que sustentan los argumentos hasta el momento realizados, de esta manera se generan oportunidades para que los estudiantes puedan comunicarse y reflexionar a partir de las evaluaciones realizadas.

Una de las dificultades que encuentra la enseñanza del Trabajo Social es que buena parte del conocimiento es tácito, se toman decisiones, se realizan entrevistas, se generan vínculos y relaciones desde un basamento teórico metodológico, técnico operativo y ético-político pero sí es complejo determinar qué de esas dimensiones me llevaron a realizar “esa pregunta” o realizar esa propuesta con el otro, o sentarme de determinada manera, realizar un silencio, saludar estrechando la mano o con una inclinación de cabeza. Este tipo de aprendizaje es complejo para el aprendizaje formal.

El SOITS explicita sus objetivos de enseñanza y sus expectativas con respecto al aprendizaje de los estudiantes, siendo importante identificar metas de comprensión compartidas, explicitadas y capacitar a los estudiantes con habilidades, conocimientos y comprensión para que los empleen en diversos contextos que la presencialidad les posibilita.

La propuesta pedagógica del SOITS plantea diferentes situaciones problemáticas en el

grupo, para a partir de él descomponer las situaciones problemáticas en partes, relacionarlo con otras situaciones problemáticas resueltas con anterioridad, colocarlas en diferentes contextos, enseñar un esquema general con el cual organizar los enfoques para abordar las situaciones problemáticas.

En el proceso grupal se promueve la enseñanza recíproca donde se alternan los roles de docentes y estudiantes y las acciones están centradas en preguntar, aclarar, resumir, reflexionar y poner en común.

El modo de construcción del conocimiento tácito es un tópico a abordar en el CIB del SOITS. En la disciplina del Trabajo Social, este conocimiento opera a nivel de los hábitos, siendo complejo para los docentes compartir sus conocimientos tácitos en torno a sus habilidades y comprensión. El aprendizaje tácito encuentra en la interacción grupal presencial su contexto relevante en términos de esos aprendizajes, dado que allí las ideas y prácticas se visualizan en toda su dimensión. El explicitar reglas, comportamientos y principios se complementa con una práctica comprensiva.

Los escenarios de aprendizaje presencial que plantea el CIB del SOITS ponen en juego el aprendizaje tácito combinándolo con reglas y principios teóricos y técnicos que se profundizan en los entornos virtuales de aprendizaje, mientras que los tácitos son más reconocibles en la presencialidad.

La experiencia presencial establece las estructuras de participación, donde el docente y el texto/experiencias funcionan como referencias de información. El docente evalúa el trabajo a partir de ciertas actividades y comunica los comentarios a los estudiantes en simultáneo a las reflexiones que operan en el Seminario. Los estudiantes realizan preguntas y establecen algún tipo de debate, mientras que en la experiencia mediada por TIC no alcanzan a desarrollar plenamente estas competencias basadas en la percepción de la experiencia humana, real presencial y síncrona.

En este sentido el CBI del SOITS postula que el pensamiento y el aprendizaje siempre se desarrollan en un contexto sociocultural guiado por interacciones interpersonales como la

conversación, la relación docentes-estudiantes-estudiantes, el trabajo en grupo, las aulas, los libros, la escritura, los entornos virtuales de aprendizaje, entre otros. En estos contextos socioculturales se establece la cognición situada donde el pensamiento y la acción posibilitan el aprendizaje significativo mediante la interacción social.

Las técnicas de participación que se pueden llevar adelante en el SOITS son variadas y constituyen un modo o estructura de participación, como ser la resolución de problemas entre pares, los talleres de aprendizaje, las comunidades de práctica; todas ellas teniendo en cuenta sus variantes promueven el aprendizaje en equipo.

La metodología, técnicas y herramientas del trabajo social se aprenden de manera reflexiva, cuestionando, debatiendo, abordando problemas, con análisis profundos y bosquejando los estudiantes sus propias resoluciones con recíprocas argumentaciones con los estudiantes y la supervisión de un docente. Se pretende generar una cultura reflexiva de aprendizaje en el estudiante, donde la práctica concreta sea un elemento a considerar dentro del mismo, dado que cuando interactúan pensamiento y acción, los contextos de aprendizaje se dinamizan y apelan a la capacidad del estudiante de recuperar lo aprendido, ya sean los conocimientos o las habilidades disciplinares.

Así como abordamos la categoría de zona de desarrollo próximo en el análisis del modelo bimodal en general, el modelo pedagógico de la SOITS en el CIB sostiene su diseño y desarrollo en la categoría de educación experiencial (virtual y presencial) que fundamentalmente hace explícito de modo de hacer tácito de los trabajadores Sociales. Objeto formativo de la carrera en general que se repone a través de la incorporación de esta propuesta del CIB como parte del Modelo Pedagógico de los EVEA para la CLTS.

4.3.1 El Desarrollo de las actividades de enseñanza en el Seminario Optativo Intensivo de Trabajo Social del Ciclo Inicial Bimodal de la UNPA

En este apartado describiremos la fase de desarrollo de las actividades de enseñanza, las estrategias previstas para promover los aprendizajes, las instancias propuestas para la

comunicación y la interacción entre docentes y estudiantes y los recursos y medios didácticos.

El Seminario Optativo Intensivo de Trabajo Social de la UNPA se entiende como una acción de intervención formativa destinada al desarrollo académico de los estudiantes, implementada por docentes, con el apoyo, coordinación y recursos TIC facilitados por la institución, dentro de los primeros tres cuatrimestres de la Licenciatura en Trabajo Social que hasta el momento tenían una oferta solamente virtual.

Se entiende que orientar es ampliar el marco de experiencias, expectativas y oportunidades, permitiendo que el alumnado conozca la diversidad de alternativas posibles y pueda valorar las distintas fuentes de datos antes de decantarse de forma consciente y autónoma por aquellas que considere más adecuadas y relevantes.

Por tanto, se busca una orientación que forme para la autonomía, para el análisis crítico de la realidad y para la adaptación a los cambios vertiginosos que suceden en la sociedad actual.

La actuación docente en un modelo pedagógico bimodal como el CIB es un elemento importante para el logro de los fines del modelo. Una formación integral en un modelo flexible exige la transformación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y por lo tanto, un cambio radical en el ejercicio de la docencia.

Tradicionalmente, la enseñanza ha estado centrada en el docente; el nuevo modelo concibe que la relación docente-estudiante debe transformarse para aprovechar al máximo las potencialidades de este último. En este sentido, persigue la formación integral individual, sitúa en el centro del proceso al estudiante quien, con la orientación de su docente, detenta el control en cuanto a la selección de los contenidos y el tiempo en el que logrará su formación profesional. Todo ello encaminado al logro de niveles superiores de calidad en el aprendizaje. El Seminario Optativo Intensivo de Trabajo Social de la UNPA pretende, mediante el acompañamiento especializado, que el estudiante desempeñe un papel más activo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el que se promueva la creación y recreación del conocimiento y se desarrollen habilidades, destrezas y actitudes, no sólo en el ámbito académico, sino también y

fundamentalmente en los aspectos profesionales. Este tipo de acción pedagógica, significa también, un trabajo del docente de un corte diferente al que tradicionalmente se ha realizado en el aula virtual, así como el establecimiento de relaciones distintas con los estudiantes.

El Seminario Optativo Intensivo de Trabajo Social de la UNPA está centrado en la metodología de taller, donde hay un programa de trabajo preestablecido pero abierto a los cambios que puedan surgir a lo largo de la actividad.

La propuesta de taller emula el ciclo de Kolb (1984):

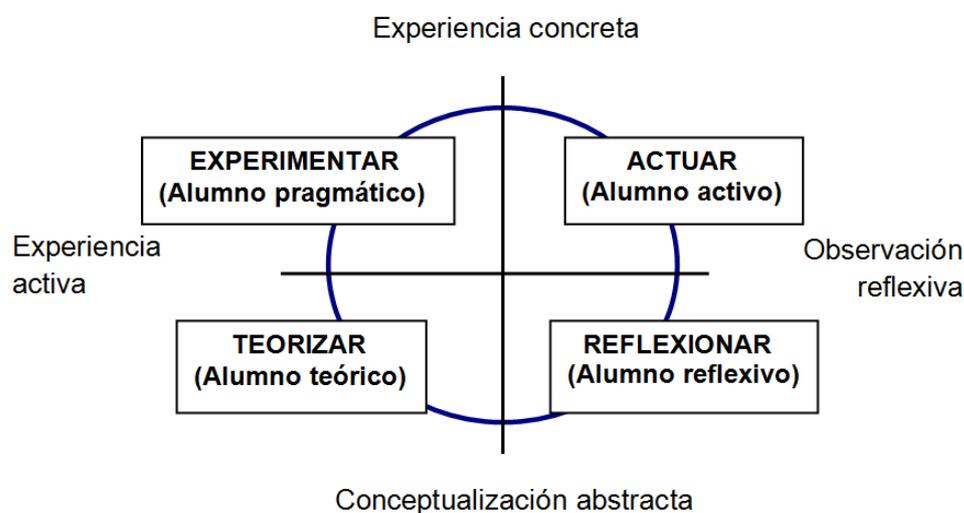


Figura 8: Esquema gráfico del Ciclo de Kolb (1984).

El SOITS se integra directamente al nuevo modelo, en virtud de que la rigidez del Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social -en su organización curricular por espacios curriculares determinados y vinculados en forma de correlatividades meritocráticas- pone al estudiante en una situación de responsabilidad frente a su formación profesional, la cual requiere de mecanismos de apoyo y orientación creados para ella.

Así, el rol del docente del SOITS tiene como función brindar orientación al estudiante durante toda su trayectoria estudiantil, es decir, el docente realiza un acompañamiento desde su ingreso en la Universidad hasta el egreso de la misma, orientándolo en las decisiones relacionadas, con la construcción de un perfil profesional determinado de acuerdo con sus expectativas, capacidades e intereses, en coincidencia con los objetivos propuestos para su formación por el Plan de Estudios de la carrera. Su actividad es la de orientar de manera

sistemática el proceso formativo del estudiante.

En esta propuesta, como unidad curricular optativa, debería poseer las características siguientes:

Flexible: adecuada a las condiciones y circunstancias de los grupos de alumnos, seleccionando sus estrategias y momentos de implementación de acuerdo con los temas, asignaturas o situación particular.

Oportuna: debe responder sin dilación a las necesidades y dificultades de los estudiantes tan pronto como éstos lo requieran y demanden la problematización desde la práctica de educación experiencial.

Permanente: estar a disposición de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, cuantas veces sea necesario.

Motivante: debe despertar en el estudiante su interés permanente y para que éste desee acudir a ella debe reconocerse su utilidad.

Para la puesta en marcha de esta iniciativa es necesario tener en cuenta algunos aspectos:

- Es necesario el reconocimiento formal del SOITS de la UNPA mediante su formalización por parte de la autoridad competente ya que el docente necesita un encuadre formal e institucional. De esta manera es importante que se reconozca su tarea otorgándole a la actividad docente acreditaciones para la evaluación de la carrera docente.
- Realizar una campaña de difusión del programa del SOITS de la UNPA, previa a su fase de ejecución, dando a conocer los objetivos, el plan de acción así como la importancia de la actividad de aprendizaje, a fin de contar con una amplia participación de los estudiantes.
- Diseñar y poner en marcha un programa de formación para el CIB.
- Crear las estructuras, condiciones, medios y recursos (tiempos, espacios

físicos, formación, bibliografía, apoyo de especialistas) que permitan a los docentes y estudiantes poder alcanzar los objetivos establecidos en el programa institucional de la SOITS en referencia a la dimensión de la educación experiencial (virtual y presencial).

El docente en el marco del SOITS de la UNPA, establece una relación pedagógica particular con el estudiante. La misma se realiza individual o grupalmente, con el fin de facilitar la integración que le permita al estudiante superar problemas académicos, mejorar sus potencialidades, su capacidad crítica e innovadora tanto en el aspecto académico como profesional.

El estudiante realiza su aprendizaje en tres momentos en el marco del CIB:

a) Aprendizaje curricular virtual: el estudiante, analiza, integra, sintetiza y desarrolla las actividades de aprendizaje siguiendo el material de estudio propuesto por el docente en los diferentes espacios curriculares virtuales, acordes con los contenidos que conforman el plan de estudios.

b) Actividades en la práctica: el estudiante realiza prácticas en una modalidad de taller, seleccionando experiencias de aprendizaje, que le permitan, integrar los conocimientos teóricos con la práctica para innovarla, renovarla, o transformarla de acuerdo al nivel de Intervención en el que se encuentre el estudiante y contando con las figuras de referente institucional, supervisor de práctica y docente de taller de integración.

c) Aprendizaje SOITS. En este espacio se genera una mediación pedagógica singular donde no existen unidades curriculares determinadas y definidas, pero el vínculo que se promueve tiene que ver con disposiciones simbólicas que se construyen en la profesión, el saber escuchar, cómo comunicar, dirigirse o expresarse ante las diversas situaciones problemáticas que se le plantean al profesional del Trabajo Social.

4.3.2 El dispositivo presencial en el Ciclo Inicial Bimodal del SOITS

Esta modalidad pretende integrar encuentros presenciales y no presenciales donde los

docentes y estudiantes pueden referenciarse, establecer mecanismos de comunicación, posibilitar encuentros, diálogos, acuerdos y constituirse a través de una mirada abarcadora en una experiencia significativa para la formación profesional.

La modalidad pedagógica elegida jerarquiza la reflexión colectiva partiendo de los propios supuestos previos, como instancia disparadora en la construcción del conocimiento que exige posteriormente una instancia de problematización, de ruptura de la noción de transparencia y de comprensión de la complejidad.

La intervención del docente propone el aporte de elementos teóricos y analíticos que posibiliten la problematización de la realidad, y de la relación del sujeto cognoscente con la misma. Con este fin, el desarrollo de la modalidad requiere diferentes instancias, complementarias entre sí, que serán desarrolladas por los diferentes integrantes del equipo docente de manera coordinada, e inclusive en ocasiones particulares, rotativa. La instancia Teórica tradicional está prevista como parte de esa modalidad de aprendizaje y no como totalidades en sí misma. La modalidad exige pedagógicamente instancias de articulación entre los distintos momentos a fin de propender a una totalidad estructurada.

La elección del presencial con sus diferentes formas -talleres de aprendizaje, comunidades de prácticas, trabajos grupales-, como modalidad pedagógica que articula un momento de vivencia, de reflexión y de conceptualización, busca generar un espacio de intercambio y participación en un ámbito de discusión democrática, poniendo en el escenario la capacidad discursiva, el uso de la palabra, la puesta en común de diferencias de enfoques, los contenidos aprendidos en otras materias cursadas.

La integración de las modalidades tiene por objeto trabajar interrelacionadamente, dentro de unos marcos teóricos, estableciendo la participación a través de las diferentes subjetividades, permitiendo poner en práctica los objetivos, generando reflexiones más allá de lo meramente descriptivo y posibilitando a planteamientos teóricos significativos.

Rescatamos el CIB de la SOITS como también la gestión del docente, por la posibilidad brindada de apertura al diálogo, la escucha a los emergentes teóricos, ideológicos,

metodológicos, de diferentes perspectivas evidenciadas sobre el Trabajo Social (por citar sólo un ejemplo) producidas por estudiantes y docentes; del espacio generado para el análisis, la creatividad, la expresión y reflexión en torno al Trabajo Social. Esta modalidad pedagógica, permite tener y estar en un ámbito reflexivo y de acción, que nos da la oportunidad de transformar una serie de situaciones-problemas-dudas e imaginarios a través de la enseñanza y del aprendizaje.

El vivenciar la interacción con otros estudiantes y docentes en una metodología participativa que los configura con prácticas profesionales diferenciales es destacable. Además nos otorga el reconocimiento de técnicas, formas de planificación, aprendizaje de contenidos, discusión de teoría social a través de la instancia de taller. El trabajo en grupo, la disponibilidad del mismo tiempo y espacio, el respeto por la palabra y los tiempos del otro, las negociaciones para la puesta en común son elementos significativos que se buscará fomentar en esta instancia.

Las prácticas grupales presenciales en la formación académica constituyen un espacio central de aprendizaje en la formación de los profesionales de Trabajo Social. Definimos a las prácticas de formación académicas como un espacio de enseñanza y de aprendizaje que se caracteriza por un contacto intencionado con la realidad con un objetivo de aprendizaje. La práctica de formación profesional involucra conocimientos, habilidades, aptitudes que todo estudiante va aprehendiendo a lo largo de su carrera, accediendo a la comprensión de los desafíos que el contexto y sus continuas y vertiginosas transformaciones, en el ámbito político, económico, social desde el compartir con el otro, pueden ponerse en juego en un espacio territorial, resignificando su experiencia y trayectoria formativa.

4.3.3 La gestión docente en el Seminario Optativo Intensivo de Trabajo Social de la UNPA

La función central del docente consiste en un diálogo constructivo con los estudiantes a quienes proporcionará una mediación pedagógica ajustada a su competencia; es decir, que el docente proporcione un soporte pedagógico apropiado y que el estudiante sea un constructor de su propio conocimiento (Ceja, González & Armenta, 2000).

Además:

- Promueve, apoya y motiva en el estudiante estrategias y metodologías de estudio encaminadas al logro de un aprendizaje del conocimiento tácito apropiado a las exigencias de la carrera.
- Diseña la actividad extracurricular para favorecer un desarrollo profesional integral del estudiante y orientarlo en la conformación de su itinerario curricular.

Para que el Seminario Optativo Intensivo de Trabajo Social se lleve a cabo es indispensable la determinación de los recursos humanos y organizativos. Todo ello permitirá planear y operar las actividades de docencia durante cada año académico. El SOITS requiere planificación y coordinación de las actividades en la UNPA, establecer el sistema de registro de las actividades de los docentes y estudiantes, supervisar y evaluar las actividades desarrolladas.

En este sentido el perfil del docente en la SOITS, perfil que complementa el establecido en el SEB (fuertemente orientado a las competencias de uso de la TIC para los EVEA), requiere un fuerte anclaje con las competencias necesarias para desarrollar experiencias presenciales en el sentido de la educación experiencial presencial:

- Disposición y capacidad para mantener una comunicación permanente con el estudiante y crear un clima de confianza que permita al estudiante poder exponer sus problemas.
- Atención, interés, escucha y respeto hacia los estudiantes en los problemas académicos y personales que afectan el rendimiento de los estudiantes.
- Capacidad para resolver dudas académicas del estudiantado, para orientar al estudiante en metodologías y técnicas de estudio autónomas y para diagnosticar las dificultades y realizar las acciones pertinentes para resolverlas.
- Formación profesional en su especialidad y experiencia profesional en el campo de intervención disciplinar.
- Conocimiento y manejo de las normas institucionales a fin de que pueda aconsejar a los estudiantes las opciones adecuadas a sus problemas universitarios.

- Poseer características y actitudes para generar confianza, comunicar entusiasmo, adaptarse a diversas personalidades de los estudiantes, propiciar la independencia, la creatividad y el espíritu crítico, promover la creación y recreación del conocimiento, y fomentar el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes.

El estudiante necesita contar (o en su caso desarrollar si no los posee) con mecanismos de adaptación para responder a las nuevas exigencias que la enseñanza y el aprendizaje en el SOITS le plantea, y es entonces cuando el docente se torna esencial para habilitarlo con estrategias que le permitan sortear con éxito las barreras culturales del hacer académico. Además, el docente en el marco de la metodología de la SOITS puede promover en el estudiante hábitos y actitudes favorables hacia el estudio y el reconocimiento del otro a través del trabajo presencial.

Esta propuesta hace referencia a la necesidad de acompañar al estudiante en el desarrollo de una metodología de estudio y de trabajo, ofrecerle apoyo y supervisión en temas de mayor dificultad en las diversas asignaturas, especialmente en las de formación específica disciplinar donde fueron detectados los problemas, crear un clima de confianza entre docentes y estudiantes que permita tener un acercamiento y comprensión de las dificultades que afronta en relación con su adaptación al ambiente universitario y al ámbito profesional.

4.4 Fase de implementación

4.4.1 Desde lo organizacional

La estructura curricular de un Seminario Optativo que se dio por llamar Trabajo Social, Formación Profesional y Procesos Sociales, fue la forma que se consideró de establecerlo como un Seminario Optativo que en el Plan de Estudios de la Licenciatura no cuenta con correlatividades. Esto le otorga la suficiente flexibilidad para que los estudiantes con un ingreso reciente puedan realizarlo. Asimismo permite que los programas puedan ser modificados según las consideraciones de los docentes a cargo del mismo. (Ver Anexo 8.)

El Programa del SOITS intenta dar respuesta a interrogantes surgidos de distintas dimensiones que hacen a la formación profesional, que asume particularidades específicas en la UNPA y en el marco del sistema bimodal de aprendizaje utilizado.

En este sentido vale recordar que la Universidad está inserta en un contexto con existencias de condiciones objetivas de cursadas de los estudiantes que incluyen entre otras: la dimensión territorial de la zona de influencia de las sedes de San Julián, Río Turbio y Caleta Olivia; las distancias entre las distintas ciudades, pueblos o parajes; las condiciones de infraestructura para facilitar el acceso; las dimensiones que atraviesan la vida cotidiana de los sujetos pedagógicos, en función de sus edades y responsabilidades asumidas: responsabilidad laboral, responsabilidades familiares; los condicionamientos económicos propios de un ciudadano; y también la obligación y deber como Universidad Pública de garantizar el acceso y permanencia al sistema educativo a todos aquellos estudiantes que han optado por continuar una carrera universitaria. En este sentido la UNPA, como Universidad Pública Nacional, generó las condiciones para que los estudiantes puedan trasladarse, albergarse y alimentarse en las localidades donde fue realizado el SOITS.

Durante el año 2011 al 2014 se desarrollaron Seminarios Optativos intensivos de Trabajo Social. En el año 2011 en el mes de febrero en la localidad de Puerto San Julián y en el mes de mayo en la ciudad de Caleta Olivia. En el 2012 en Caleta Olivia, San Julián y Río Turbio en el mes de diciembre. En junio del 2013, en la ciudad de Caleta Olivia y en el 2014 en el mes de agosto, en la ciudad de Comodoro Rivadavia (próxima a la provincia de Santa Cruz).

En el 2011, la convocatoria a los estudiantes se realizó por diferentes medios, básicamente en el Entorno Virtual de Enseñanza y aprendizaje donde los estudiantes cursan los diferentes espacios curriculares, pero también a través de la página web de la UNPA, los medios gráficos locales, afiches que se distribuyeron en las Unidades Académicas y en los ciber educativos de las distintas localidades de la provincia. En este año fue clave la estrategia de sensibilización y difusión pues se incorpora como actividad por primera vez desde la implementación de la CLTS en el SEB UNPA.

Se centra la mirada en esta investigación en los casos implementados en el año 2011. Existió variada asistencia: mientras en que en la Unidad Académica San Julián asistieron 18 estudiantes, en la Unidad Académica Caleta Olivia asistieron 42. Salvo excepciones, los estudiantes eran de la localidad o cercanos a la Unidad Académica organizadora. De todas maneras, cabe destacar que el 30% de los estudiantes se tuvo que trasladar más de 300 km para participar en el SOITS.

La Unidad Académica anfitriona en cada caso les subsidió un porcentaje del valor del traslado, les garantizó alojamiento y las comidas en forma gratuita. Esto además de facilitar la participación de los estudiantes les permitió vincularse desde otro espacio de mayor informalidad.

4.4.2 Desde los contenidos pedagógicos

En el SOITS desde el ámbito institucional desde donde se está planteando resulta un modo efectivo de crear una comunidad interactiva de estudiantes en un taller de aprendizaje, donde el potencial para desarrollar aprendizaje cognitivo reside en la interacción con el otro y en el diseño didáctico del entorno de formación. Se pretende motivar a los estudiantes a aprender de una forma nueva y poco familiar para ellos dado que vienen de una modalidad sólo de índole virtual, utilizando herramientas y técnicas variadas. El estudiante necesita saber qué se espera de él, cómo se espera que lo logre y en qué escala de tiempo. Esto es particularmente importante si supone un nuevo régimen que ofrece mayor participación, responsabilidad sobre el proceso y un contacto presencial con el equipo docente distinto del que está acostumbrado.

Los temas articuladores del SOITS, bajo la metodología de taller, previstos para abordar fueron: el trabajo social, la cuestión social, el Estado, Análisis de coyuntura; Vida cotidiana y sujeto. Desde el punto de vista categorial, estos conceptos se constituyen en núcleos duros de la formación y puntos de partida necesarios para ubicar y profundizar en: Política Social, Teoría del Estado; praxis social; proyecto crítico; perspectiva de Derechos; Autonomía Relativa. Todos ellos con el objeto de que los alumnos tiendan líneas que relacionen estos temas con la Praxis social, Teoría del Estado, Derechos (sujeto de Derecho), autonomía relativa, libertad crítica,

entre otros temas transversales.

La metodología de taller implicó la diferenciación de *momentos experienciales*.

Inicialmente se apela a generar en la presentación del grupo de estudiantes un conocimiento de las expectativas y del marco para generar diálogos cognitivos significativos estableciendo una estructura didáctica para dar cuenta de dónde, cuándo y cómo se generan los conocimientos. Asimismo es importante discriminar entre los espacios de comunicación: comunicación pública diferente a la comunicación privada; la temática de comunicación si es sobre los contenidos o disciplinar a fin de proveer una percepción adecuada de la actividad, la organización de las actividades, el rol de los participantes, la disposición de los materiales, apertura y cierre de las sesiones presenciales. En la enseñanza presencial, no sólo compartir el mismo tiempo y espacio entre profesor y estudiantes proporciona una comunicación didáctica más efectiva es por ello que se hizo hincapié en competencias comunicativas asociadas al intercambio, al flujo de la información en el mismo y la colaboración en los grupos de trabajo donde se enfatizó en la cultura de participación, colaboración, aceptación de la diversidad y voluntad de compartir; destrezas comunicativas, de gestión de la información y destrezas de interacción grupal.

En el *primer momento* se requiere del trabajo en pequeños grupos para generar una instancia de conocimiento de los participantes y relevamiento de expectativas de los participantes. La pregunta y temática disparadora es ¿Qué es el Trabajo Social? El objetivo es estimular el conocimiento e integración de los participantes al Seminario y propiciar la reflexión acerca de qué es el trabajo social. Las técnicas para lograr dicho objetivo consisten en repartir tarjetas individuales de reconocimiento, con el nombre. Las mismas deben hacerse circular de derecha a izquierda y viceversa entonces el coordinador detiene el tránsito y cada participante busca al compañero que tiene ese nombre para poner en circulación quiénes somos y la apropiación del espacio. Luego para conocer las expectativas de los estudiantes se utilizó la técnica del globo. Los estudiantes lo deben inflar dibujarse y escribir en el mismo cuáles son sus expectativas con respecto a la Escuela Intensiva.

Trascurrida esta actividad se evalúa que la propuesta, no permitía aplicar nuestras

ideas sobre la disolución de los espacios físico y virtual y la utilización de uno u otro según las necesidades del momento pedagógico. Para conseguir esto último había que aplicar alguna estrategia concreta. En nuestro caso se decidió comenzar por definir algunas estrategias didácticas que podrían tener continuidad en todo el entorno: debates comenzados en clase que derivan en preguntas que se responden en la Web; ejercicios de negociación de significados que, planteados en la zona interactiva de la herramienta on-line, terminan con una exposición presencial, etc.

En un *segundo momento* se busca recuperar en plenario, las expectativas iniciales del encuentro y ubicar los nudos problemáticos en relación a la pregunta disparadora de la mañana. Luego se ubica en el debate los conceptos y dimensiones de la caridad, la filantropía para pasar a ponerlos en relación con los conceptos de cuestión social, el lugar del Estado y el Trabajo Social. Finalmente se recuperó un tema que está en la agenda del Trabajo social que tiene que ver con la identidad profesional y se refiere a la discusión de la identidad atribuida y la identidad construida.

En el *tercer momento* se trabaja con la lectura del texto Análisis de Coyuntura y la reflexión sobre el mismo donde se esperan reflexiones sobre la construcción del conocimiento crítico y su relación con los procesos sociales. Además se plantean las siguientes preguntas: ¿Qué es un análisis de coyuntura? ¿Para qué sirve? ¿Cuáles son sus categorías principales? Luego de esta instancia se procede en pequeños grupos, divididos según criterios de ciudad y de región para que elaboren un análisis de coyuntura. Los estudiantes deben ubicar fortalezas y debilidades de los actores intervinientes en sus análisis. Cada grupo elige a un coordinador que mediante una presentación gráfica la expone en el plenario.

En el *cuarto momento* se realiza una exposición teórica/metodológica sobre un interés fijado por los estudiantes previamente para que luego los estudiantes en grupo retomen elementos del análisis de coyuntura y lo relacionen con lo expuesto.

En el *quinto momento* se pasa a analizar la Formación Profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo social, teniendo en cuenta el Plan de Estudios, los objetivos que el plan menciona, formulándose las siguientes preguntas ordenadoras de la reflexión: ¿Qué

trabajador social queremos formar? ¿Qué competencias en la intervención profesional se deben tener en cuenta tanto teóricas como operativas, instrumentales y ético políticas?

Luego los estudiantes se dividen en grupo con los insumos del análisis de la formación profesional se propone a discusión sobre las prácticas de formación profesional. Las preguntas estructurantes son: ¿Qué son las prácticas de formación profesional? ¿Cómo se imaginan ustedes estudiantes estas prácticas? ¿Qué condiciones académicas debieran tener Uds. (estudiantes) para iniciar sus prácticas?

En el *sexto momento* los estudiantes exponen lo producido y el docente coordinador del taller socializa los emergentes principales acerca de prácticas de formación profesional. Se dan a debate las ideas de ayuda, de caridad, de re-filantropización, de derechos, del sujeto de intervención y la intervención en su carácter relacional. Se llega a un cierre jerarquizando a las prácticas profesionales desde el lugar de los Derechos y la Ciudadanía.

En el *séptimo momento* se da lugar a una exposición sobre vida cotidiana como espacio de reproducción y producción e Intervención Profesional para luego pasar a realizar un taller sobre vida cotidiana y sujeto de intervención. Para este taller se utilizan diversas técnicas para poner en situación a los estudiantes con el concepto. La primera técnica se llama “la pelota” y consistió en haciendo circular una pelota debían ir contestando las siguientes preguntas que daban la pauta de la vida cotidiana de cada uno: ¿En qué año naciste? ¿Cómo se llamaban tus amigos de la infancia? ¿A qué jugaban? ¿Dónde jugaban? ¿A qué escuela concurriste? ¿Pública o privada? ¿Quiénes trabajaban en tu casa? ¿Qué comida se solía comer con más frecuencia? ¿Qué desayunabas? ¿Quiénes tenían las responsabilidades de la casa? ¿Alquilaban? ¿Qué acontecimiento importante recordás de tu infancia? ¿Qué acontecimiento social recordás de tu infancia? ¿Dónde te hacés atender por salud? ¿Cómo te movilizas de un lugar a otro?

Luego se le pide a cada estudiante que cada uno tome una hoja y que trace una línea del tiempo para que ubique un día de su vida desde el momento en que se levantan hasta el que se acuestan, recuperando los tiempos y las actividades que realizan, si lo hacen solos o con otro, asimismo se intenta recuperar acontecimientos sociales que hayan sido significativos para los

estudiantes. En el plenario se buscó recuperar, a través de una reflexión retrospectiva y analítica, posibilidades y limitaciones en la realización de la tarea individual y colectiva. Se tuvieron en cuenta las sorpresas que aparecen del otro. El objetivo es problematizar la vida cotidiana como la vida en acción, acciones que nos ubican permanentemente en la tensión necesidad–satisfacción en relación con la naturaleza y otros hombres de esta manera empezar a reflexionar sobre la forma de desenvolvimiento que adquiere nuestra historia individual día a día. Asimismo es importante resignificar la tendencia a naturalizar lo social y universalizar lo particular. Sólo por citar un ejemplo, volver a preguntarnos si todos hacemos lo mismo, pero ¿cómo lo hacemos? y ¿en qué condiciones lo hacemos?

El objetivo es evidenciar que en la vida cotidiana se materializan las relaciones sociales, se atemporaliza lo histórico donde cada momento histórico construye un saber cotidiano, una vida cotidiana. Entonces la vida cotidiana se transforma en un conjunto de hechos, actos, objetos, relaciones, actividades que se nos presentan como acción en contexto, resignificándonos en sujetos productores y producidos.

En el *octavo momento* se invita a una especialista a que brinde una conferencia sobre temas relacionados con la formación profesional. Por último y a modo de cierre del Seminario, se busca recuperar la idea de construcción colectiva entre todos los asistentes. Se pide que sinteticen lo vivenciado a partir de una palabra, por otro lado se les preguntó ¿Qué consideran que puede aportarles el Seminario? De esta forma se dio por finalizado el Seminario Optativo Intensivo de Trabajo Social.

En el segundo SOITS se dispuso de una organización similar pero la convocatoria y asistencia de estudiantes fue mayor, debido entre otros motivos a que la Unidad Académica Caleta Olivia posee más estudiantes al igual que su zona de influencia. Ver Anexo 1 con el Cronograma de actividades realizado.

La primera pregunta del Seminario realizada a estudiantes y docentes fue ¿Qué es el Trabajo Social? Trabajo Social no es un oficio que se ejerza "en la práctica", sino una profesión que debe dar cuenta de lo que sucede e intervenir en su ámbito específico. Se debe correr a

Trabajo Social de este planteamiento binario y asumir una relación contradictoria entre la teoría y el hacer en el horizonte de una comprensión social compleja.

Como dice Teresa Matus (1999):

Lo que se propone es resignificar el concepto de Trabajo Social, situarlo en un horizonte de intervención que tenga como fundamento una rigurosa y compleja comprensión social, recapturando la tensión existente en él entre teoría y praxis. De este modo, se busca poner en evidencia que toda intervención es capturada a partir de un lugar teórico, a partir de un modo de ver. Consecuentemente, no hay intervención sin interpretación social. Por lo que, Trabajo Social constituye su intervención a partir de las mediaciones de un modo particular de ver, que tiene como resultado un hacer particular. (p.26)

Si traducimos esto al proceso de formación profesional de los estudiantes de Trabajo Social, tiene consecuencias pedagógicas específicas:

- No es un consumidor de conocimientos: tiene incorporada la lógica de la indagación de la realidad.
- Conlleva un proceso de fuerte desarrollo de la reflexión, de la capacidad de formular preguntas, de análisis lógico y de observación.
- Se pretende formarlos aprendiendo a cuestionar y a elaborar sus propias preguntas.

Nos referimos entonces, no a cualquier actividad práctica, sino a una práctica guiada, y sobre todo reflexionada, recapturada desde algún/os lugares teóricos. Todo proceso pedagógico lleva implícito un sujeto que enseña, un sujeto que aprende y un contenido mediador entre ambos. Proponemos, sin obviar las diferencias, horizontalizar la relación docente-alumno: a) devolviendo al primero la posibilidad de aprender (ya no es el portador de un saber acabado y completo); b) y reconociendo al segundo como portador de un saber, situándolo en el lugar de un sujeto que construye conocimiento junto con otros, por lo cual sostenemos una metodología que intenta revertir la concepción tradicional -en la que el enseñar es superior al aprender- y desea recuperar el placer de aprender.

Aprender la intervención profesional no es sólo aprender conceptos, sino que también refiere a un “saber hacer” con esos conceptos; a poder “poner en acto” la teoría. Desde nuestra perspectiva, ese saber hacer contempla distintas dimensiones: teóricas, valorativas, metodológicas e instrumentales, presentes todas en el momento de enseñar.

Los conceptos abordados son parte de la formación y su profundización permitió partir de lo concreto posibilitando la elaboración de nuevos conocimientos y de pensar en el concepto de transformación y reconocimiento de necesidades a nivel colectivo.

Los contenidos seleccionados fueron pertinentes para la discusión y permitieron intervenir a estudiantes con diferentes niveles de formación. Abrieron espacios de discusión entre docentes trabajadores sociales, permitiendo vislumbrar acuerdos y diferencias en relación a la esencia del Trabajo Social.

En instancia de taller surgen como emergentes la ubicación del Estado como principal empleador de trabajadores sociales en el marco de las políticas sociales; se ubica una tensión entre Estado/Trabajo Social/Pueblo o sectores populares, sin visualizar al Estado como contradictorio y con dificultades de ubicar a los sectores dominantes en el interjuego de las relaciones de poder. El concepto de autonomía aparece como totalizante, sin ubicar la necesaria lectura acerca de los contextos en que se desarrolla la profesión, despojada de sus contradicciones. La posibilidad de mayor autonomía relativa, depende de los contextos de inserción del trabajador social, de los momentos socio-históricos, de la argumentación discursiva del trabajo social en relación a la cuestión social, la densidad teórica, entre otras.

Se llegó a acuerdos fundamentales acerca de los principales ejes de la carrera, la defensa de la exigibilidad de los derechos humanos y la necesidad de desnaturalizar la realidad para llegar a conocerla y transformarla.

La participación de estudiantes y docentes fue significativa, se aprendió haciendo e interactuando y se enriqueció con los aportes de unos y otros. Se observó que se logró trabajar esencialmente afianzando aquellos contenidos abordados en la formación no presencial. Por ello se considera que se concreta el afianzamiento de contenidos desde otro lugar de enseñanza y

aprendizaje desarrollados en el trayecto formativo.

4.5. Fase de evaluación: Aplicación y análisis de Evaluación del Ciclo Inicial Bimodal

El Seminario Optativo Intensivo de Trabajo Social de la UNPA intenta dar respuesta a distintos interrogantes surgidos de distintas dimensiones que hacen a la formación profesional, que asume particularidades en nuestra casa de Estudios en el marco del CIB utilizado.

La dirección los procesos formativos de las prácticas que se establecen en el CIB e implican a otro, que se constituye como sujeto de intervención, ubicado en un momento histórico, en una trama societal determinada, en una vida cotidiana en la cual entran en tensión permanentemente la reproducción/transformación del particular. Es decir la aprehensión enseñada de la intervención profesional exige ubicar a ésta como una situación relacional. Se trata entonces de recuperar del campo de la ética en el CIB un elemento primordial como lo es la libertad, ya que actuar éticamente implica actuar libre y responsablemente; implica toma de decisiones y posicionamiento en la interacción con nuestros pares, con los sujetos de intervención, en el marco del respeto pleno a los derechos humanos de todos, propios de una sociedad democrática. Valores como la libertad, la igualdad y la solidaridad se visualizan en la relación con el otro a través de prácticas sociales presenciales en el proceso de formación; entre ellas reconocimiento del otro como sujeto igual; puesta en práctica de actitudes solidarias, cooperativas; aporte de la actitud dialógica/consenso a la resolución de los conflictos; responsabilidad y compromiso en las actividades dispuestas.

El Seminario Optativo Intensivo de Trabajo Social del CIB promovió la reflexión crítica acerca de la formación profesional y el contexto actual ubicando la necesidad de un proyecto pedagógico en el marco de los procesos sociales más amplios.

Dado que cada Seminario Optativo Intensivo de Trabajo Social está organizado para que determine sus propios contenidos bajo la modalidad pedagógica expuesta, es pertinente dar cuenta de los producidos en el SOITS realizado.

Al favorecer la instancia de encuentro como escenario posible de constitución de un sujeto estudiante individual y colectivo, posibilitó la generación de grupos de estudios, la constitución de Centros de Estudiantes y la organización para las demandas y solicitudes a autoridades académicas, municipales, provinciales y nacionales en torno a su particular condición de estudiantes.

Mientras que los objetivos específicos fueron:

- Generar un espacio de interacción e intercambio entre los estudiantes.
- Promover una reflexión crítica que permita articular contexto/producción de conocimiento/trabajo social.
- Promover la reflexión acerca de la importancia de las prácticas de intervención en la formación profesional como constitutivas de la dimensión interventiva de la profesión.
- Ubicar los desafíos de la formación profesional en la cuestión social contemporánea y sus aportes a la construcción de ciudadanía.

El vivenciar la interacción con otros estudiantes y docentes en una metodología de taller presencial que los configura con prácticas profesionales diferenciales les otorgó el reconocimiento de técnicas, formas de planificación, aprendizaje de contenidos, discusión de teoría social a través de la instancia de taller.

La puesta en juego de los saberes y sentires sobre el Trabajo Social, esto es comenzar a reconocer diferentes perspectivas del Trabajo Social en sus tres dimensiones constituyentes, como ser la teórica y metodológica, la técnica y operativa por último la ética y política.

El trabajo en grupo, la disponibilidad del mismo tiempo y espacio, el respeto por la palabra y los tiempos del otro, las negociaciones para la puesta en común son elementos significativos que aparecieron en juego a lo largo del SOITS.

Los estudiantes del SOITS resignificaron lo elaborado en los encuentros virtuales precedentes y tal vez incluso a la constitución del CIB para el Programa de Formación de la Licenciatura. Las prácticas de formación profesional no refieren sólo al ejercicio, dado que los

estudiantes deberían aprender a observar, a describir, a registrar, a interpretar, a entrevistar, a comprender. Estos objetivos se cumplen en parte en las instancias no presenciales dispuestas a lo largo del Plan de Estudio de la Carrera. Asimismo la dimensión subjetiva de lo vivencial presencial es muy importante porque genera desde otro tiempo y espacio, en otras condiciones objetivas, la formación de los estudiantes. El vivenciar la disposición de los cuerpos, el entramado de relaciones, la alegría y el llanto nos reubica como sujetos en este proceso de formación.

Las prácticas de inserción dejan huellas, recuerdos y en donde se adquiere maduración socio-afectiva, afrontar el encuentro de muchas diferencias en situaciones reales de trabajo, seleccionadas, pensadas, intencionadas. Las prácticas directas, en terreno, de ningún modo deben ser entendidas como espacio de simulación del ejercicio profesional. Es un entrenamiento previo, un entrenamiento para, en determinados contextos de producción de prácticas. Esto hay que plantearlo desde un comienzo con los estudiantes, porque otorga posibilidades de vigilancia epistemológica y otorga también un necesario principio de realidad, dimensiona de otro modo las expectativas –generalmente exageradas- del espacio de las prácticas en terreno y de la currícula en general.

En relación con las prácticas de formación del ejercicio profesional en el SOITS, hay que recordar que el sólo contacto directo con determinadas problemáticas no garantiza el conocimiento sobre las mismas. El contacto, por el contrario, debe ser intencionado, orientado, con fuerte desarrollo de la reflexión, de la capacidad de interrogación, de análisis lógico y de observación, es decir, el contacto debe recapturarse desde lugares teóricos.

En este sentido el SOITS permitió arribar a algunos acuerdos como que el CIB y las siguientes instancias de enseñanza que integren el CIB tengan una modalidad presencial teórico-práctico, entendiendo por práctica la adquisición y entrenamiento en habilidades y competencias que integrarán el conjunto requerido para comprender, interpretar y transformar la realidad. Estas prácticas se constituyen desde su ejercitación en el espacio áulico (virtual y presencial), prácticas de reconocimiento directo y recolección de información, prácticas institucionales y comunitarias.

Otro de los emergentes suscitados en el Seminario Optativo Intensivo de Trabajo

Social fue el interrogante por la enseñanza y los aprendizajes de competencias interventivas. Se evaluó la necesidad de diferenciar las prácticas fundadas de la práctica indiscriminada. La intervención es indiscriminada cuando no puede justificarse si lo que la funda son intereses religiosos, opciones ideológicas, aspectos de una militancia, de voluntariado, o la racionalidad científica.

El SOITS entonces definió formalmente al Trabajo Social en términos de intervención fundada dado que tiene una naturaleza, tiene un objeto. Su naturaleza no es a priori, no es metafísica, sino histórico-social, condicionada por las coordenadas de tiempo y espacio que van resignificando sus elementos constitutivos (por eso las coordenadas que lo contextualizan hoy son exclusión y descuidadización). Por lo tanto el objeto del Trabajo Social se ubica en los obstáculos que tienen los sectores subalternos para reproducir cotidianamente su existencia.

En el SOITS del CIB la enseñanza de la lógica de la intervención profesional del trabajador social responde a la necesidad de modificar, de transformar, de restituir, de cambiar, y a diferencia de la investigación, su eje no está centrado en el espacio racional sino que contiene a lo racional como mediación, pero se define en el campo de la práctica real. Es la práctica real la que modifica; las ideas operan como mediaciones, no transforman la realidad directamente sino como mediación. Pero es tan importante esta mediación, porque si no se redefinen sus contenidos es imposible resignificar la práctica.

Las prácticas de enseñanza llevadas adelante en el CIB son estructurantes; así como la práctica social estructura el habitus, podemos afirmar que la práctica de formación profesional que se propone desde el CIB colabora en la estructura del habitus disciplinar en la formación de los estudiantes de la UNPA. El CIB le otorga especificidad disciplinar: sea cual fuere la forma que adopten los contenidos de la enseñanza, son estructurantes en última instancia y permanecen en el tiempo personal de los sujetos en formación como una de las marcas más potentes en lo que refiere a la constitución de su identidad profesional.

El CIB es un dispositivo con finalidad simbólica que construye las identidades relativas a través de las alteridades mediadoras. El CIB no sólo una función sino a una forma: la forma que

da a un campo social en un tiempo y un lugar dados el reconocimiento común de un mediador simbólico. Según Simmel (1998), los contenidos son aquellos aspectos de la existencia que se determinan en sí mismos, pero que como tales no contienen ninguna estructura en la posibilidad de ser aprehendidos por nosotros en su inmediatez. Las formas son los principios sintetizadores que seleccionan elementos del material de la experiencia y que los moldean dentro de determinadas unidades; esta condición es el objetivo del Ciclo Inicial Bimodal.

Otro de los interrogantes surgidos por estudiantes y docentes tiene que ver con la relación entre presencialidad y virtualidad. La misma a partir de la experiencia del CIB no se trata de encontrar modos de conexión entre ellas, sino que éstas no pueden separarse: es siendo presenciales cuando la virtualidad encuentran otro sentido y es siendo virtualizadas que la presencialidad tiene importancia social, histórica y material. La virtualidad no es sólo palabras y la presencialidad no es sólo encuentro y comportamiento, sino que son aspectos constitutivos unas de otros. Es a través del CIB que el estudiante y el docente dialogan con la realidad, apropiándose en un sentido interno. La aproximación a la realidad no es ingenua, sino cargada de presupuestos (supuestos básicos subyacentes) que, en una actividad que pretende ser pedagógica, deben ser explicitados y fundamentados epistemológica y teóricamente.

Las prácticas académicas y en ellas el SOITS constituyen un espacio central de aprendizaje en la formación de los profesionales de Trabajo Social. Definimos a las prácticas académicas como un espacio de enseñanza y aprendizaje que se caracteriza por un contacto intencionado con la realidad con un objetivo de aprendizaje. A través del CIB, se logra que los estudiantes alcancen competencias de tres tipos como ser el conocimiento, los aprendizajes del saber hacer y los actitudinales.

Incluir un SOITS, entendiendo por esta práctica la adquisición y entrenamiento en habilidades que integrarán el conjunto requerido para el ejercicio profesional, hace necesario caracterizar las distintas formas de aprendizaje en que esto puede lograrse. En forma tentativa, identificamos las siguientes:

- a. Ejercitación en el espacio áulico, a través de un acercamiento virtual a la situación

en que se pretende actuar. Por ejemplo: análisis de una situación en base a datos de fuentes secundarias (censales, documentales escritas, videos, etc.); estudios de caso a través de registros de un proceso de intervención; análisis de demandas de intervención a través de registros de entrevistas.

b. Prácticas de reconocimiento directo y recolección de información mediante técnicas de entrevista y observación. Éstas pueden formar parte de tareas de investigación cuanti y cualitativas, de diagnósticos sociales, estudios de población, estudio de problemas en diferentes áreas, estudios sobre la intervención del Trabajo Social en distintos espacios.

c. Prácticas de formación profesional en los abordajes y por áreas de intervención, en las que los alumnos se involucran como actores, bajo supervisión, poniendo en juego las competencias necesarias para una intervención profesional.

El SOITS de la UNPA participa de todo este proceso y toma la forma de mojoneras donde los docentes y estudiantes pueden referenciarse, establecer mecanismos de comunicación diferenciales, posibilitar encuentros, establecer diálogos, acuerdos y constituirse a través de la mirada.

Se produce la actividad constructiva del estudiante en un contexto social y personal donde la construcción del conocimiento, no es individual, no está al margen de la influencia decisiva que tiene el profesor sobre este proceso de construcción y al margen de la carga social que comportan (Coll y Solé 2001).

El aprendizaje que construyen los estudiantes en el proceso pedagógico del Seminario Optativo Intensivo de Trabajo Social se referencia en contenidos culturales ya elaborados y contruidos socialmente; esto es, construyen realmente significados a propósito de estos contenidos. En síntesis, y retomando a Coll y Solé (2001),

aprender significativamente supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se debe aprender a partir de lo que ya se conoce. Este proceso desemboca en la realización de aprendizajes que pueden ser efectivamente integrados a la estructura cognitiva de la persona que aprende, con lo que se asegura su memorización

comprehensiva y su funcionalidad. (p. 2)

El espacio y tiempo de la metodología de taller propuesto en el SOITS, entendido en términos pedagógicos -no como el espacio de las prácticas, sino como el espacio de aprendizaje y reflexión de prácticas pedagógicas-, es un espacio vital para el trabajo sobre el cuerpo socializado. Esto es, para la incorporación de disposiciones y habilidades que permitan superar el sentido común, no por minúsculo o sencillo, sino por su capacidad de brindar un conocimiento de la realidad.

“Fue muy bueno encontrarnos con los compañeros y conocer a los profesores. Ver a esos que eran muy malos en el Entorno pero en el seminario se hicieron querer. Nos brindaron todos sus saberes, las cosas se entendieron mejor y ahora sé que quiero seguir con esta carrera”.
(Extraído Grupos Focales de estudiantes.)

La elección del taller en el SOITS, como modalidad pedagógica -que articula un momento de vivencia, de reflexión y de conceptualización- como vertebrador del mismo tuvo significancia, ya que permitió generar un espacio de intercambio y participación en un ámbito de discusión democrática poniendo en el escenario la capacidad discursiva, el uso de la palabra (en aumento en aquellos que se mostraban en silencio en primeras instancias); la puesta en común de diferencias de enfoques, los contenidos aprendidos en otras materias cursadas, y/o del sentido común aún formando parte de las pre nociones de los estudiantes. En el CIB el aprendizaje como capacidad del sujeto de objetivar y objetivarse planteado de manera colectiva permite reconocer y reconocerse al sujeto como histórico-social y ubicado en una trama de relaciones que los trasciende en su individualidad. El hecho de que los estudiantes provengan de distintos puntos geográficos de la provincia genera también la posibilidad de pensarse como parte de un horizonte mayor. Por otro lado, la propuesta del CIB en la formación profesional, la adquisición de conocimientos, no puede estar escindida de la dimensión interventiva nuclear en el trabajo social. Por lo cual el encuentro con otro par/estudiante/docente/sujeto pone en juego la apropiación de otras herramientas y pasa a ser parte de un conjunto de dispositivos necesarios para el futuro ejercicio profesional: la escucha, la interacción, la participación de los involucrados en los

procesos, la posibilidad de disensos, y consensos, la palabra. La modalidad de taller en el SOITS, recupera entonces una forma colectiva de construcción del conocimiento, como elección política pedagógica. Las mesas teóricas reflexivas permitieron reforzar esa instancia de consenso, recuperar los nudos problemáticos y los conceptos centrales (Trabajo social: disciplina/profesión; cuestión social, Estado y trabajo social; Vida cotidiana y sujeto y análisis de coyuntura) afianzando conceptos, despejando dudas y logrando aprendizajes significativos (Coll, 1990).

En relación a los procesos formativos para el Trabajo Social donde existe una dispersión organizacional debido al inmenso caudal de prestación de servicios propios del campo, tienen dificultades para reintegrarse y ser capitalizados dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La transformación curricular del CIB permitió condensar integrando distintas materias que conforman el proceso de formación profesional.

Si partimos de la concepción del SOITS que implementa un proceso pedagógico en la modalidad de taller, entonces estamos dando cuenta de un proceso dinámico y flexible que requiere de innovación y creatividad, resulta indispensable la revisión y actualización constante de las acciones programadas, en el sentido de si se está realizando la ejecución adecuada y puntual de las mismas, de las limitaciones enfrentadas y de la manera en que se puede ofrecer alternativas de solución a fin de alcanzar los resultados deseados. De ahí que sea indispensable promover entre los participantes una cultura de la evaluación en la que se fomente la revisión y valoración constante de las prácticas y acciones realizadas así como su congruencia con los objetivos establecidos en el SOITS.

Esta propuesta educativa pretende servir como esquema-guía para orientar la acción del SOITS de la UNPA, pero de ninguna manera debe ser interpretada como un esquema rígido a seguir, pues cada situación pedagógica particular demanda adaptaciones o modificaciones específicas.

Es evidente que el SOITS de la UNPA por sí solo no es una la única solución a los problemas planteados como el de la alta deserción, el bajo rendimiento y duración excesiva de las carreras en la educación superior, pero estamos convencidos de que bien entendido y bien

desarrollado, puede contribuir significativamente a reducir las problemáticas planteadas. Esta propuesta requiere la competencia de todos, un trabajo de equipo, donde la colaboración y el apoyo mutuo entre los implicados constituye un elemento esencial.

“El Seminario Optativo sirvió a la Unidad Académica para mostrarnos a los estudiantes de esta carrera. Estamos poco involucrados y no los pensamos todavía. Tenemos que ser menos presenciales en nuestras políticas. Hay un grupo interesante de profesores y estudiantes y se puede hacer mucho en la comunidad desde las prácticas”. (Extraído de entrevista a una autoridad de la Unidad Académica Caleta Olivia.)

Desde esta perspectiva, el CIB del SOITS de la UNPA como instancia formativa fue concebido como un ámbito de incorporación, es decir, del trabajo sobre un cuerpo socializado que entendemos “no como objeto sino como el depositario de una capacidad generativa y creadora para comprender, como el soporte activo de una forma de ‘saber cinestésico’ dotado de poder estructurante” (Wacquant, 1995, p. 26). Una instancia de aprendizaje con esta orientación deberá partir de un primer reconocimiento en el cual los estudiantes están socializados, tienen conocimientos previos, opiniones y posiciones sociales.

La propuesta pedagógica del CIB que integra la dinámica de los EVEA y el SOITS como un espacio de producción, y por ende de aprendizaje en la producción. Una metodología que tiene como punto de partida el aprender a partir de la práctica de producción, donde lo central está puesto no en el resultado a lograr, sino en el proceso.

La propuesta pedagógica del CIB tiene como fundamento generar una situación dialógica entre escenarios pedagógicos en donde se argumenta, se hipotetiza, se cuestiona, se comparte, se debate. El que enseña transmite una enseñanza en valores ya que cuando uno plantea determinado argumento o discurso al estudiante desde la honestidad, hay que plantearle que está tomando una posición.

Al diseñar el CIB del SOITS se lo pensó como un proceso de producción, distribución, intercambio y empleo de significados, de textos escritos, verbales y gestuales que circulan en ese espacio complejo y de encuentro de tantas diferencias.

El CIB en su desarrollo significó entonces un espacio de análisis de coyuntura - significativa y significaciones-, como base del sentido de la formación profesional, como supuestos en tensión-contradicción desde los cuales se orienta la misma. Es decir, se trata de centrar el eje del análisis en el proceso de producción de la formación profesional más que en la estructura o en los productos-resultados, o en todo caso pensar los resultados que devienen de un modo de concebir, enfrentar e interactuar en ese espacio particular curricular, institucional e históricamente ubicado, centrándose en el modo en que todos los estudiantes, docentes y gestores enfrentan el CIB.

La implementación del CIB para la formación profesional implica la puesta en acto de capacidades complejas: como un conjunto identificable y evaluable de contenidos/conocimientos, competencias, habilidades, destrezas, actitudes y valores puestos en juego; capacidades relacionadas entre sí, que permitan desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según parámetros establecidos. Se busca generar la capacidad de movilizar aprendizajes previos significativos y aprendizajes nuevos incorporados integrados y acumulados donde se relacionen conocimientos, metodologías, técnicas en diferentes niveles del abordaje en acercamientos sucesivos al aprendizaje del ejercicio profesional y al abordaje de la realidad en ese marco con sentido ético y además, poner en acción la capacidad de reflexionar sobre la acción de la práctica profesional. Es decir, en el SOITS se pusieron en juego los atributos psico-cognitivos de los sujetos. Se trató de aprehender a aprender, de promover el desarrollo de capacidades de conocimiento, de pensamiento complejo, de interrelación, de selección de alternativas, de toma de decisiones, de evaluación, de reflexión, de trabajo en y con otros, de cumplimiento de pautas, de reglas.

El CIB permite desde su diseño la capacidad de comprensión de significados, significantes, de los sentidos inscriptos en las prácticas pedagógicas, desde una vivencia integral, donde lo afectivo es de naturaleza inherente al proceso mencionado.

El SOITS dentro del CIB logra movilizar competencias para producir capacidades para el ejercicio profesional. Las competencias profesionales no se aprenden de una vez y para

siempre, son procesuales y nunca acabadas. Por eso, su aprendizaje no depende exclusivamente de lo curricular: lo curricular es apenas un acercamiento al ejercicio profesional, que se nutre también de otros espacios y actividades que solemos denominar no curriculares o extra curriculares, como una cena, un paseo o momentos de ocio o recreación conjuntas. Son parte de estos aprendizajes ampliados del ejercicio profesional en tanto ejercicio ciudadano los que el diseño del Ciclo Inicial Bimodal permite generar.

Capítulo 5: Conclusiones generales

Conclusiones en relación con objetivos

La investigación de diseño permitió dar un marco teórico para repensar el Sistema Educativo Bimodal de la UNPA en función de las especificidades de la Carrera de grado Licenciatura en Trabajo Social en su conjunto y poder diseñar nuevas estrategias para el abordaje curricular en búsquedas de la innovación pedagógica.

El problema de investigación orientó las acciones de diseño bajo la metodología ADDIE. La problemática, hallada en la fase de análisis de la investigación, estuvo relacionada con cuáles son las configuraciones curriculares y modalidades de enseñanza que responden a la necesidad formativa de competencias para la intervención profesional y social que los graduados de la carrera deben alcanzar al final de su tránsito por la propuesta curricular.

Se diseñó un Ciclo Inicial Bimodal que tiene como objeto central adelantar, en la periodización del desarrollo de las unidades curriculares del plan, las actividades de aprendizaje centradas en la experiencia vivencial, pero a la vez integrada al SEB. Este ciclo debe contener dispositivos conceptuales para abordar las implicancias pedagógicas de la formación profesional del Trabajo Social. Al pasar de un enfoque exclusivamente centrado en la producción de conocimientos pedagógicos virtuales a uno basado en CIB, se pretendió abordar, las interacciones de los estudiantes docentes y gestores, sus diversos mecanismos de enseñanza, aprendizaje, y las habilidades relacionadas con las mediaciones y la coproducción de esquemas pedagógicos y curriculares críticos, pero en escenarios presenciales basados en las teorías de la educación experiencial.

El CIB interviene en el aprendizaje en dos sentidos: al generar ámbitos de aprendizaje desde una estructura de mediación tecnológica, posibilita una determinada representación cognitiva que influye en las opciones de aprendizaje de quienes interactúan en estos espacios. Esta dinámica es dialéctica y hace del CIB un poderoso elemento de mediación educativa, en los marcos de pensamiento, en las estrategias de aprendizaje. Por ello, desde una perspectiva

pedagógica, hay que advertir que aprender dentro de los márgenes de la bimodalidad supone además, que esa bimodalidad también nos conforma estructuralmente. Entonces el generar un modelo pedagógico del Ciclo Inicial Bimodal para los estudiantes en estos primeros tres cuatrimestres posibilitó poner en discusión esa estructura, brindó otras posibilidades y oportunidades de enseñanza y de aprendizaje.

En relación con los Objetivos Específicos:

Caracterizar los procesos institucionales que se llevan adelante para ofrecer la formación en la CLTS en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA).

Al describir y analizar la formación de la Licenciatura de Trabajo Social en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje se indagó acerca de las diferenciales características pedagógicas, organizacionales y técnicas que se van redefiniendo en cada propuesta a partir de la acción de los participantes en el proceso pedagógico.

El CIB desarrolla nuevas formas dentro de los EVEA, donde se pueda conformar y estructurar el tiempo académico de manera diferente. En la fase de análisis se pudo observar que las actividades de las asignaturas virtuales propuestas por los docentes y en las respuestas realizada por los estudiantes no terminaban siendo significativas en términos de la formación para la intervención profesional.

Es por eso que el encuentro presencial en la forma de SOITS del CIB habilita a pensarse desde otro lugar y con otros formatos de actividades cognitivas.

La observación realizada en los estudiantes de Trabajo Social de la UNPA da cuenta de que éstos suelen organizar la realización de las tareas de forma personal y con bastante grado de improvisación, decidiendo en cada momento el ritmo de trabajo, su precisión, la forma de presentación, etc. Acostumbran a re-utilizar lo anteriormente producido, aprovechando los restos de otros textos, gráficos, plantillas, propios o ajenos, para producir un nuevo producto. Los procedimientos de cortar y pegar, guardar como, etc. sirven para componer un rompecabezas. Este comportamiento pragmático, orientado básicamente a resolver conflictos locales y coyunturales de forma rápida pero poco planificada y autorregulada, consistente en privilegiar la

inmediatez de la respuesta y la provisionalidad del producto a la sistematización del proceso, durabilidad y calidad del resultado. Esto nos lleva a preguntarnos ¿cómo podemos contribuir, desde un determinado uso educativo de las TIC, a construir una cognición significativa y comprometida, capaz de afrontar los retos de una sociedad cambiante y compleja como la nuestra?

Observar las configuraciones para la construcción del conocimiento que se establecen en los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social a partir del Ciclo Inicial Bimodal.

El SOITS de la UNPA logró el apoyo, orientación y seguimiento al estudiante bimodal, estableciendo una comunicación bidireccional y multidireccional, una conversación didáctica mediada por entornos de formación presenciales y no presenciales, donde se integraron las TIC y los materiales diseñados y desarrollados para facilitar y optimizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

El CIB se convirtió en un espacio que motorizó la mediación pedagógica, donde se facilitó promoción y acompañamiento del proceso de aprendizaje. A partir de la utilización de los materiales educativos y metodologías de trabajo, se ofrecieron al estudiante mediaciones alternativas permitiéndole la canalización de dudas y la orientación con relación a estrategias de estudio, realización de trabajos, contenidos, problemas o dificultades en la experiencia de aprendizaje, la vinculación de los saberes profesionales con las teorías, metodologías, abordajes ético-políticos que se proponen en los diferentes espacios curriculares. El diálogo presencial promovido entre docentes y estudiantes permitió a este último grupo ir incorporando una dinámica del discurso oral que posee otras características y es esencial en la futura práctica profesional. El afianzar los conceptos, discutir lecturas, perspectivas metodológicas, abordajes territoriales, significancias de las instituciones, elaboración de recursos técnicos-operativos que hacen al quehacer profesional, elaboración de diagnóstico, búsqueda y sentido de las fuentes a relevar, serán algunas de las temáticas que dominaron la relación pedagógica.

Los sujetos en una relación pedagógica siempre experimentamos los objetos de forma

multisensorial; nuestro cuerpo siempre trata de extenderse en diversos sentidos. Las experiencias y sensaciones recibidas por los estudiantes en el Ciclo Inicial Bimodal contienen características psicofísicas y espacio-temporales distintas, produjeron representaciones diferenciales que acarrearón nuevas formas de percibir, sentir, comprender e relacionarse con los docentes, entre ellos y con el tiempo y espacio.

La formación con el CIB para los trabajadores sociales comienza a configurar determinadas capacidades de autonomía, disposición a la utilización de las TIC, trabajo en equipo a la distancia, redacción de informes y disposiciones a la construcción escrita. Con la virtualidad se encontraban menos estimuladas la argumentación oral, la conformación de grupos presenciales y las capacidades que dan cuenta de la interrelación personal y grupal.

El CIB configura la actividad de quien utiliza la enseñanza presencial y virtual modificando sus marcos de pensamiento a partir de situaciones específicas derivadas de la propia estructura del diseño pedagógico, desde donde inclusive, se puede seguir generando otras formas de pensar y actuar. Por tanto, un CIB a través de su entramado de diseño, que incluye presencialidad y virtualidad, nos brinda una forma específica de operar externamente durante el proceso de aprendizaje, así como la posibilidad de modificación interna a partir de esa misma forma de plantear el aprendizaje.

Las cuestiones fundamentales que agrega el CIB a la formación de los estudiantes que transitan los primeros años de formación es la experimentación de escenarios de aprendizaje que se basaron en tópicos distintivos. Éstos que se consideran nodales no han sido relevados en los escenarios de desarrollo curricular virtual en la fase de análisis de la investigación.

Los tópicos tienen que ver con propiciar la *comprensión holística*, *aprender por medio de la retroalimentación* sobre las reflexiones de las experiencias de intervención, *operar cognitivamente con el conocimiento tácito* y *reconocer la enseñanza recíproca* vivenciándola. Estos modos de construcción de conocimiento son complejos de realizar en el SEB dadas las implicancias de las condiciones institucionales, académicas y comunicacionales tecnológicas. En este sentido entonces el CIB se crea con la intencionalidad pedagógica de crear ese escenario de

aprendizaje que reponga los tópicos mencionados como los promotores de la formación para la intervención profesional.

Reflexionar sobre los diseños curriculares que se generan en la Licenciatura en Trabajo Social a partir del Ciclo Inicial Bimodal

El CIB de la UNPA y las intervenciones de los docentes en los diferentes espacios curriculares promueven la experiencia colaborativa. Allí la reflexividad encuentra un espacio presencial adecuado para generar un proceso de reflexión integral, donde se asigna ese tiempo y espacio para la actividad cognitiva mental y experiencial.

El conocimiento que generan los estudiantes entre sí, al constituir un grupo de pertenencia, de confianza y afianzar una relación que involucre otros aspectos que vayan más allá del cursado de una carrera, permite a los estudiantes comenzar a participar en la comprensión de la disciplina del Trabajo Social reelaborando comportamientos cognitivos significativos que contienen saberes indispensables para la formación interventiva.

Diseñar dispositivos para la mejora del modelo pedagógico.

La propuesta del CIB mediante el SOITS, como dispositivo de mejora media la comunicación pedagógica e influyen decisivamente en la forma de organizar, interpretar y dar sentido a los contenidos, materiales, interacciones con sus docentes y compañeros, y consecuentemente variarían, probablemente de manera considerable pero también de forma radical, la estructura y funciones para la construcción de conocimiento disciplinar del trabajo social.

El CIB de la UNPA desarrolla dos dimensiones: la primera, se deriva directamente del nuevo modelo, en virtud de que la rigidez del Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social en su organización por espacios curriculares determinados y vinculados en forma de correlatividades meritocráticas, pone al estudiante en una situación de única responsabilidad frente a su formación profesional, la cual requiere de mecanismos de apoyo y orientación creados

para ella.

La segunda parte de la tensión la constituyen las características singulares del CIB en calidad de mediadores presenciales y virtuales donde la interacción exige una reciprocidad directa entre las acciones del estudiante y las devoluciones del docente, pudiendo ofrecer ayudas pedagógicas en distintos momentos de un proceso de aprendizaje o de resolución de un problema.

El CIB no se reduce a los objetivos y resultados técnicos, dado que son las acciones de los actores pedagógicos intervinientes las que moldean en última instancia la estructura de la formación profesional transversal e integralmente.

Este giro curricular está fundamentalmente abocado a pensar el CIB como el resultado de la interacciones de factores sociales y pedagógicos de carácter histórico y culturalmente determinado. Por ello, se considera al CIB como una urdimbre compleja de costumbres, valores, interrelaciones sociales, identidades e intereses.

En este sentido se constituye el CIB como el único ámbito educativo para el aprendizaje entre estos estudiantes físicamente distantes; es un medio que posibilita una actividad pedagógico presencial y virtual. Es un instrumento de mediación que propone una estructura de acción didáctica específica, desde donde cada estudiante representa sus oportunidades y estrategias para el aprendizaje tecnológicamente y presencialmente mediado. En ese sentido, el CIB se convierte en un proceso educativo que pueden considerarse, como sistemas de actuación de una actividad didáctica, pero también, como fuente para la generación de nuevos modelos cognitivos o marcos de pensamiento para realizar aprendizajes en el contexto de la Carrera de Licenciatura en Trabajo Social en el sistema Educativo Bimodal de la UNPA.

Limitaciones del estudio

La dinámica que imponen las TIC -y en ello no está exento el Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje de la UNPA, ni la Licenciatura en Trabajo Social aquí estudiada, las

lecturas, foros, actividades propuestas convirtieron- en complejo el tiempo para la reflexión.

Esta propuesta educativa pretende servir como esquema-guía para orientar la acción del CIB de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNPA, pero de ninguna manera debe ser interpretada como un esquema rígido a seguir, pues cada situación pedagógica particular demanda adaptaciones o modificaciones específicas. Es por ello que se debe tener en cuenta el contexto en el que se ha realizado la tesis doctoral.

Por otro lado, al ser un estudio de caso es necesario ampliar los casos en una muestra representativa y significativa.

Perspectivas de investigación

Esta investigación de diseño permitió dar un marco para pensar el Plan de la Licenciatura en Trabajo Social en su conjunto, más allá de la generación de un Ciclo Inicial Bimodal. De esta manera es pertinente proponer nuevas estrategias de investigación de diseño para el abordaje curricular. Los espacios virtuales y bimodales en el Plan de Estudio de la Licenciatura están concebidos de formas escindidas y la práctica docente no permite comprender en su totalidad el diseño curricular que posibilita procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sería interesante comparar estos resultados con experiencias en el campo de las Ciencias Sociales, que se hubieran generado de modelos que hayan pasado de una modalidad virtual a una bimodal, para cotejar resultados y estrategias con implicaciones diferentes.

La tesis doctoral intenta generar un debate sobre propuestas de modelos pedagógicos virtuales y aportar resultados metodológicos al desarrollo académico de la formación integral del Trabajador Social. Se buscó aportar conocimientos para constituir informaciones de investigaciones referidas a Proyectos de Educación a Distancia que incluyen propuestas formativas vinculadas al campo de las Ciencias Sociales y seguir indagando en esta perspectiva.

Desde los desafíos de la Sociedad del Conocimiento, los modelos pedagógicos planteaban ir desde lo presencial a lo virtual, consolidándose estos últimos. El estudio de caso, nos

da elementos para plantear investigaciones en estos giros de trayectoria, de modelos pedagógicos virtuales a modelos pedagógicos que incluyan experiencias presenciales en planes formativos que requieren habilidades y competencias sociales de intervención profesional. Es oportuno entonces generar reflexiones y nuevas preguntas desde el tipo de cobertura para la formación que encauzan estos modelos y cuáles son los espacios significativos a reconfigurar en términos de las condiciones institucionales de desarrollo y las prácticas de intervención propias de las ciencias sociales.

Productos derivados del estudio

Constitución de un Ciclo Inicial Bimodal para la Licenciatura

El SOITS del CIB implementa en la Licenciatura de Trabajo Social de la UNPA nuevas formas de interaccionar entre ambientes digitales, docentes, estudiantes y gestores. Con la incorporación de la propuesta presencial del Ciclo Inicial Bimodal los lenguajes son determinados por su linealidad lógico-secuencial, unas reglas de comprensión y producción estrictas, mientras que las TIC incorporan formas de globalidad, flexibilidad y simultaneidad de los lenguajes audiovisuales propios del medio televisivo, donde se superponen voz, grafismo, animación, texto, tiempos y espacios. En definitiva, con el CIB que integra ambas modalidades se configuran una propuesta pedagógica y lenguajes diferenciales que se adaptan, complementan, constituyen y construyen un nuevo modelo pedagógico para la Licenciatura en Trabajo Social para la UNPA.

Por otro lado, es importante considerar que la Licenciatura en Trabajo Social, se encuentra en un proceso de mejora en la gestión institucional por la incorporación de sistemas integrales pedagógicos, que potencian las posibilidades de extender sus servicios de educación y actualización profesional, utilizando al máximo las TIC y la presencialidad. Las condiciones necesarias para llevar a cabo estos procesos son: infraestructura de comunicaciones adecuada, contenido de alta calidad, un nivel apropiado de interactividad, acceso permanente a un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje, equipos multidisciplinarios de apoyo y asesoramiento para la comunidad educativa y profesionales docentes-investigadores capacitados en el uso, y

aprovechamiento de las TIC para fines educativos y creativos. En este sentido el producto Ciclo Inicial Bimodal desarrollado en la presente tesis doctoral se constituye en un proyecto de Plan de Mejoramiento Institucional de la UNPA.

Publicaciones

A continuación se incluyen las publicaciones derivadas de esta tesis doctoral, que se orientan a la divulgación del trabajo realizado:

Aranciaga, I. Juarrós, F. (2015) Universidad y territorialización. La creación de Centros Regionales de Educación Superior como propuestas institucionales de co-gestión entre la comunidad, la Universidad y el Estado en Aranciaga, I. (comp.). *La Universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa*. Río Gallegos: UnpaEdita (en prensa)

Schneider, D. Aranciaga, I. (2015) La educación a distancia en las universidades públicas argentinas: consolidaciones institucionales, desafíos normativos y enfoques para proyectos pedagógicos de inclusión, en Aranciaga, I. (comp.). *La Universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa*. Río Gallegos: UnpaEdita (en prensa)

Aranciaga, A. Bain, M. E. (2013) Los centros comunitarios como marcos de referencia en Salinas, J. Márquez, E. (coords.) *REVINDIPA Red de Vinculación Digital de la Patagonia Austral*. Navarra: EDUTEC

Aranciaga, A. (2013) Desafíos de la Provincia de Santa Cruz en la Patagonia austral para el siglo XXI en Salinas, J. Márquez, E. (coords.) *REVINDIPA Red de Vinculación Digital de la Patagonia Austral*. Navarra: EDUTEC

Aranciaga, A. Bain, M. E. (2013) Incorporación de la Patagonia Austral a la Sociedad del Conocimiento en Salinas, J. Marquez, E. (coords.) *REVINDIPA Red de Vinculación Digital de la Patagonia Austral*. Navarra: EDUTEC

Aranciaga, A. (2012). Tendencias teóricas actuales en los planes de formación de carreras de

Trabajo Social en universidades nacionales argentinas: estudio de casos. *II Encuentro de Investigadores, Becarios y Tesistas de la Patagonia Austral*. Río Gallegos, Argentina: UNPA.

Aranciaga, A. (2012) Expansión geográfica del Sistema Universitario argentino, un desafío posible *II Encuentro de Investigadores, Becarios y Tesistas de la Patagonia Austral*. Río Gallegos, Argentina: UNPA.

Aranciaga I (2012) *RUEDA: la cooperación interuniversitaria en la Educación a Distancia Entrevista a Ignacio Aranciaga en VesC Virtualidad Educación y Ciencia, Universidad Nacional de Córdoba 3 4 disponible en <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/1896>*

Aranciaga, I. (2012). Educación a Distancia como Política Universitaria, en Chiroleu, A. Marquina, M. y Rinesi, E. *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Buenos Aires: Prometeo-UNGS.

Aranciaga, I. (2012, marzo). Organización Académica: Escuelas Intensivas de Trabajo Social, de la educación mediada por tecnologías a la presencialidad, en las *I Jornadas de Educación y TIC: La enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales*, El Calafate, Argentina.

Aranciaga, I (2012, marzo) Prácticas de Formación Profesional en Trabajo Social: Experiencia mediada por tecnologías en la Patagonia Austral en las *I Jornadas de Educación y TIC: La enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales*, El Calafate, Argentina.

Aranciaga, I. (2011, noviembre) Configuraciones pedagógicas no presenciales en la formación profesional del Trabajo Social en el *III Congreso Nacional de Trabajo Social y el II Encuentro Latinoamericano de Profesionales, Docentes y Estudiantes de Trabajo Social*, Tandil, Argentina.

Aranciaga, I. Márquez, E. Rojas, H.S. Ramos, S. Bain, M.E. (2010, septiembre) Configuración de ejes para una política de la Educación a Distancia en la Educación Superior presentado en el *V Seminario Internacional De Legados y Horizontes para el siglo XXI*, Tandil.

Aranciaga, I. (2010, mayo) Marcos Conceptuales para implementar proyectos pedagógicos mediados por tecnologías en las prácticas pre profesionales. Ponencia presentada en el *V Congreso Tecnología en Educación-Educación en Tecnología*. El Calafate, Argentina.

6 Acrónimos

AdeS Analista de Sistemas

ADDIE Análisis Diseño Desarrollo Implementación Evaluación

AECID Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo

AVV Aulas Virtuales de Videoconferencia

CIB Ciclo Inicial Bimodal

CIN Consejo Interuniversitario Nacional

CLTS Carrera Licenciatura en Trabajo Social

ED Educación a Distancia

EVEA Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje

GcyEaD Gestión del Conocimiento y Educación a Distancia

PDI Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad

PeaD Programa de Educación a Distancia

PI Proyecto de Investigación

PICTO Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica Orientado

PROFIED Programa de Formación Integral en Educación a Distancia

RUEDA Red Universitaria de Educación a Distancia

REVINDIPA Red de Vinculación Digital de la Patagonia Austral

SATEP Sistema de Asistencia Técnico Pedagógico

SEB Sistema Educativo Bimodal

SeCyT UNPA Secretaría Ciencia y Tecnología Universidad Nacional de la Patagonia Austral

SIU Sistema Información Universitaria

SOITS Seminario Optativo Intensivo de Trabajo Social

TIC Tecnología de la Información y la Comunicación

TS Trabajo Social

UACO Unidad Académica Caleta Olivia

UARG Unidad Académica Río Gallegos

UART Unidad Académica Río Turbio

UASJ Unidad Académica San Julián

UIB Universidad de las Islas Baleares

UNED Universidad Nacional de Educación a Distancia de España

UNPA Universidad Nacional de la Patagonia Austral

UOC Universidad Abierta de Cataluña

ZDP Zona de Desarrollo Próximo

7 Bibliografía

- Ambrosino, A. (2014). El proceso de virtualización en Programas Académicos de la Universidad Nacional del Litoral: posibilidades para la Docencia Virtual. *Revista Itinerarios Educativos*. 7, 130-150
- Anderson, T. (2005). Design-based research and its application to a call centre innovation in distance education. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 31(2).
- Aranciaga, A. (2013). Desafíos de la Provincia de Santa Cruz en la Patagonia austral para el siglo XXI en Salinas, J. Márquez, E. (coords.) *REVINDIPA Red de Vinculación Digital de la Patagonia Austral*. Navarra: EDUTEC
- Aretio, L. G. (2001). *La educación a distancia. De la Teoría a la Práctica*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Bijker, W. E. (1997). *Of bicycles, bakelites, and bulbs: Toward a theory of sociotechnical change*. MIT press.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.
- Bruner, J. (1989). *Realidad Mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *La educación: puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Burkhardt, H. & Schoenfeld, A. H. (2003). Improving Educational Research: Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise, *Educational Researcher*, Vol. 32, No. 9, pp. 3-14.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Editorial Fondo Cultura Económica.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Cabero, J. (2004). La investigación en Tecnologías de la Educación. *Bordón* 56 (3-4), 617-634.
- Camilloni, A. (2012). Situaciones, experiencias y tareas de aprendizaje en las disciplinas. *Revista Actualidades Pedagógicas*. 12. Universidad de La Salle. Bogotá. Colombia
- CEJA Castillo, M., González Ceballos, F. & Armenta Acosta, M. (2000). *Metodología para el diseño de un sistema de tutoría personalizada para alumnos de nivel superior en la Universidad de Colima*, Coordinación General de Docencia, Dirección General de Orientación Educativa, Universidad de Colima, Colima, México.
- Coll, C. & Martí, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información

- y la comunicación. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (pp. 623-655). Madrid: Alianza.
- Coll, C. & Solé, I. (2001) Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica en *Revista Candidus* 15, disponible en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_38/nr_398/a_5480/5480.htm
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 5-8.
- De Benito, B. Darder A., & Salinas, J. (2015). Audio y video digital en la práctica educativa en Cabero, J., Barroso, J. (ed.). *Nuevos retos en tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.
- Dick, W. Carey, L. & Carey, J. O. (2001) *The Systematic Design of Instruction*. 5a edición. Nueva York: Longman.
- Duart, J. M. & Sangrà, A. (comps.). (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.
- Duffy, T. M., & Jonassen, D. H. (eds.). (2013). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Routledge.
- Fainholc B (1999). *La interactividad en la EaD*. Buenos Aires: Paidós.
- García Aretio, L. (2001) *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- Goodyear, P. & Dimitriadis, Y. (2013). In medias res: reframing design for learning. *Research in Learning Technology*, 21, 1–13. doi:<http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v21i0.19909>
- Hughes, T. P. (1983), *Networks of Power: Electrification in Western Society, 1880-1930*, Baltimore: John Hopkins University Press.
- Islas, O. Arribas Urrutia, A. (2010). Comprender las redes sociales como ambientes mediáticos en Piscitelli, A. Adaime, I. Binder, I. *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona: Ariel.
- Jensen, K. (1994). La política del multisignificado. Noticias en televisión, conciencia cotidiana y acción política, en Orozco, G. (comp.). *Hablan los televidentes. Estudios de recepción en varios países*. México: Universidad Iberoamericana.
- Jonassen, D. (2000a). *Computers as mindtools for schools*. New Jersey: Prentice Hall.
- Jonassen, D. (2000b). El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. En Reigeluth, Ch. M. *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*. (pp. 225-250) Madrid: Santillana.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall P T R, Englewood Cliffs.
- Leontiev, A. A. (2005) The Life and Creative Path of A.N. Leontiev. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43, 3, 8-69.
- Litwin, E. (comp.). (2000). *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva*

agenda educativa, Buenos Aires: Amorrortu.

- Marín Juarrós, V. (2014) Modelos de rediseño de acciones formativas en el Entorno Virtual de Enseñanza-Aprendizaje. Diseño y Experimentación de estrategias metodológicas de integración de los entornos institucionales y abiertos. Universidad de Islas Baleares, Palma de Mallorca, España. Disponible en <http://hdl.handle.net/10803/284208> consultado 1 de diciembre 2014
- Martín. J. F. & Maidana, D. (2008). Inclusión y Calidad en el Sistema Universitario de Educación a Distancia de Argentina, *6º Congreso Internacional de Educación Superior UNIVERSIDAD 2008*. La Habana, Cuba.
- Martínez, F. (1994). Investigación y nuevas tecnologías de la comunicación en la enseñanza: el futuro inmediato. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 2. 3-17.
- Martínez, F. y Prendes, M.P. (2003). ¿Adónde va la educación en un mundo de tecnologías? en Martínez, F. (comp.). *Redes de comunicación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Mason, R. & Kaye, T. (1990). Toward a New Paradigm for Distance Education. En L. Harasim. (ed.). *Online education. Perspectives on a New Environment* (pp. 15-38). New York: Preager.
- Matus, T. (1999). *Propuestas Contemporáneas en Trabajo Social. Hacia una intervención polifónica*. Buenos Aires: Espacios.
- McKeeney, S & Reeves, T. (2012). *Conducting educational design research*, Nueva York, NY, Routledge
- Mena, M. (2005). *El diseño de proyectos de educación a distancia*. Buenos Aires: La Crujía.
- Merrill, M.D. (2002). *First principles of instruction. Educational Technology, Research and Development*, 50 (3); 43-59.
- Niegemann, H. M. Hessel, S. Hochscheid-Mauel, D. Aslanski, K. Deimann, M. Kreuzberger, G. (2004). *Kompedium E-Learning*. Berlín: Heidelberg Springer.
- Onrubia, J. (2005, Febrero). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II. Consultado el 23 de septiembre de 2012 en <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Pérez García, A. & Negré F. (2011) Un modelo de innovación docente para la integración de las TIC basado en la colaboración universidad-escuela en Roig Villa, R & Laneve, C. *La práctica educativa en la sociedad de la información. Innovación a través de la investigación. La pratica educativa nella società dell'informazione. L'innovazione attraverso la ricerca*, Brescia: Marfil & La Scuola.
- Piaget, J. (1980). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.

- Pinch, T. (1997) La construcción social de la tecnología: una revisión, en Santos, M.J. y Díaz Cruz, R. (comps.) *Innovación tecnológica y procesos culturales. Nuevas perspectivas teóricas*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Pinto, L. (2012). *Investigación de diseño, apuntes conceptuales* Cátedra Fundamentos de Tecnología Educativa. FfyL-UBA. Buenos Aires (Manuscrito no Publicado)
- Quintanilla, M. A. (2001) Técnica y Cultura, en López Cerezo, J.A.; Luján J. M., & García Palacios, E. M, *Filosofía de la Tecnología*, Madrid: OEI.
- Quintanilla, M. A. (2002) *El concepto de progreso tecnológico*, (Manuscrito no Publicado) Madrid, España.
- Reigeluth, Ch. M. (2000) ¿En qué consiste la teoría de diseño educativo y cómo se está transformando? En Reigeluth, Ch. M. *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*. Madrid: Santillana; 15-40.
- Reeves, T., Herrington, J. & Oliver, R. (2002, julio) *Authentic activities and online learning*, in *Quality Conversations*, Proceedings of the 25th HERDSA Annual Conference, Perth, Western Australia.
- Reeves, T. C. (2006). Design research from the technology perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 86–109). London: Routledge.
- Rogoff, B (1993). *El desarrollo cognitivo en el contexto social*. México: Paidós.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. e Ispizua, M. A. (1989): *La descodificación de la vida cotidiana*, Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salinas, J. (1997): Enseñanza flexible, aprendizaje abierto. Las redes como herramientas para la formación. En Cebrian, M. et al. (coords.): *Eduotec '97. Creación de materiales para la innovación educativa con nuevas tecnologías*. Málaga: ICE-Universitat de Málaga,
- Salinas, J. (2003, noviembre): *Comunidades Virtuales y Aprendizaje digital*. Ponencia presentada en EDUTEC'03. VI Congreso Internacional de Tecnología Educativa y Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación: Gestión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los diferentes ámbitos educativos. Universidad Central de Venezuela, 24-27. Caracas
- Salinas, J. (2004a) Hacia un modelo de educación flexible: elementos y reflexiones en Martínez Sánchez, F. & Prendes Espinosa M. P. (coords.). *Nuevas Tecnologías y Educación*, Madrid: Pearson.
- Salinas, J. (2004b). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón* 56 (3-4). 469-481.
- Salinas, J. (2007). Blended Learning: Niveles de virtualización de la educación superior.

- Virtualización de la educación superior*. Universidad de Costa Rica. Costa Rica.
- Salinas, J. (2008). *Modelos didácticos en los campus virtuales universitarios: patrones metodológicos generados por los profesores en procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales*. EA2007-0121. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/EA2007-0121-memoria.pdf>
- Salinas, J. (2009, octubre). *Innovación educativa y TIC en el ámbito universitario: Entornos institucionales, sociales y personales de aprendizaje*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Educación a Distancia y TIC. Lima, Perú.
- Salinas, J. (2013). Enseñanza flexible y aprendizaje abierto, fundamentos clave de los PLEs. Castañeda, L. Adell, J. (eds.). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Salinas, J., Pérez, A. & De Benito, B. (2008). *Metodologías didácticas centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madrid: Síntesis.
- Salinas, J., Darder A., & De Benito, B. (2015). Las TIC en la enseñanza superior: e-learning, b-learning y m-learning. Cabero, J., Barroso, J., (eds.). *Nuevos retos en tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.
- Scardamalia, M.; Bereiter, C. & Lamon, M. (1996). The CSILE Project: trying to bring the classroom into world 3. En McGilly, K. *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge: MIT Press; 201-228.
- Suárez Guerrero, C. (2002). *Entornos virtuales de aprendizaje: interfaz de aprendizaje cooperativo*. Trabajo de grado, Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Simmel, G. (1998). Las grandes urbes de la vida del espíritu en *El individuo y la libertad: ensayos de crítica de la cultura*. España: Península.
- Travi, B. (2006). *La dimensión técnico-instrumental en Trabajo Social. Reflexiones y propuestas acerca de la entrevista, la observación, el registro y el informe social*. Buenos Aires: Espacios.
- Thompson, J.B. (1992). Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Van Merriënboer, J. y Paas, F. (2003). Powerful Learning and the many faces of Instructional Design: Toward a Framework for the Design of Powerful Learning Environments. De Corte, E. et al. *Powerful Learning Environments: Unravelling Basic Components and Dimensions*. Amsterdam: Pergamon; 3-20.
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

- Wacquant, L (1995) Introducción en Bourdieu, P.; Wacquant, L. *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Watson, M.T. (2007). Historia de la educación a distancia en Argentina: Un contexto de surgimiento en *Revista Rueda Red Universitaria de Educación a Distancia* 6. Buenos Aires.
- Winner, L. (1994). *La ballena y el reactor*, Barcelona: Gedisa.

Anexo 1: Caracterización de la Región de la Patagonia Austral

En el actual contexto de la provincia de Santa Cruz se distinguen tres procesos que contribuyen a delinear las principales características socioculturales de la misma. Estos son:

La asociación de la provincia con la cultura productiva de diversos tipos como ser, la ganadera (gracias a la política de exterminación del aborígen que emprendió el Estado Argentino a fines del siglo XIX), la minera (petróleo, carbón, oro y plata), el turismo y la pesca, que signan el desarrollo de la región.

Una composición social con características heterogéneas y multiculturales, en un territorio desértico, frío e inhóspito, con escasez de medios terrestres, aéreos y de una creciente incorporación de las TIC, moldeadas en distintas oleadas migratorias provenientes de otras regiones del país y del extranjero, en las que los desarrollos de las actividades productivas constituyen su principal sostén.

La composición social de la provincia exhibe características multiculturales en función de los distintos orígenes de su población.

Acompañando en un primer momento el desarrollo de las actividades económicas mencionadas en el apartado anterior, estos grupos de migrantes configuran un signo distintivo dentro de la heterogeneidad cultural de la sociedad santacruceña. Con gran incidencia de sectores originarios de la provincias del noroeste del país, como así también procedentes de Bolivia y Chile.

Una extendida y diseminada red de medios de comunicación locales y regionales con una creciente incorporación de las TIC a las mismas que, por fuera de sus articulaciones con los medios nacionales e internacionales, describen y narran los episodios que día a día constituyen la vida pública de la provincia y las distintas ciudades.

Desde el punto de vista cultural, los habitantes de provincia de Santa Cruz disponen de una estructura de medios de comunicación de gran diversificación. Resulta significativo, si se atiende al tamaño de la ciudad, la diversidad de ofertas mediáticas –tanto las producidas a nivel local, como las que llegan a nivel regional desde la ciudad de Comodoro Rivadavia que informan sobre la marcha de la ciudad. Esta amplia red de medios gráficos, radiales y televisivos, proponen cotidianamente significados que conforman una puesta en escena de la realidad política, social y cultural de la provincia de Santa Cruz.

Finalmente, otro factor significativo en la conformación del imaginario de los habitantes de la provincia, lo constituye la idea mítica de la Patagonia. Tierra desértica, fría y con un viento arrasador y constante; de contrastes con paisajes majestuosos y despobladas mesetas; de bandidos míticos; de Estados presentes con su autoridad desmesurada y de aborígenes

desterrados y asesinados por la conquista de territorio; de oportunidades y desafíos para estos tiempos que corren.

Contexto demográfico y socio-económico de la Provincia de Santa Cruz

Como dijimos anteriormente, el proyecto de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral concentra sus actividades en el diseño, organización y puesta en marcha de servicios educativos, de desarrollo comunitario y de inclusión en la Sociedad de la Información y el Conocimiento para un conjunto de comunidades de la Patagonia Austral, caracterizadas entre otras cosas, por el fuerte aislamiento: Las distancias y densidad poblacional hacen difícil la articulación de posibles soluciones a algunas demandas de la región, sobre todo de carácter educativo tanto formal como informal.

En este primer avance del desarrollo del proyecto, nos centraremos en describir el contexto demográfico y socio-económico de la Provincia de Santa Cruz, ya que aunque cada provincia tiene sus particularidades, ésta puede servir como modelo para la caracterización de la región de tal forma que podamos analizar el impacto que la constitución de una red interinstitucional de este tipo puede significar para los miembros de sus comunidades.

Para ello se situará a la misma en su contexto geográfico espacial y se mostrarán datos censales que dan cuenta de su composición demográfica. En relación con su contexto socio-económico se describirán sus principales actividades y se analizarán las transformaciones producidas en la estructura socio-económica desde la década del noventa hasta nuestros días.

Ubicación Geográfica

La provincia de Santa Cruz se encuentra ubicada en el extremo sur del continente americano, y se extiende entre los paralelos 46° y 52° de latitud sur y los meridianos 59° y 73° de longitud oeste. Es la segunda provincia de la Argentina en superficie, con 243.943 km². Limita al norte con la provincia del Chubut, al sur con el Estrecho de Magallanes, al oeste con la República de Chile y al este con el mar Argentino. El clima es en su mayor parte templado-frío; las temperaturas descienden progresivamente de norte a sur y los valores medios anuales varían entre los 0°C y los 10°C en esa dirección, llegando a 12°C bajo cero en invierno. Los veranos son frescos y los inviernos fríos o muy fríos por la influencia de masas de aire polar y subpolar. Predomina el viento del oeste con intensidades importantes principalmente en los meses de primavera y verano. En general los meses de otoño e invierno son húmedos y el resto del año es seco. La precipitación anual media es de 255mm.

En la extensa superficie que conforma la zona de influencia de la Universidad, toda la

provincia de Santa Cruz, el Sur del Chubut y la provincia de Tierra del Fuego, las condiciones descriptas varían según las distintas zonas geográficas.

El litoral atlántico patagónico es de clima seco y frío, con vientos moderados a fuertes en primavera y verano y precipitaciones en los meses de otoño e invierno. El paisaje se caracteriza por el contacto entre la meseta patagónica y el mar, con acantilados, playas de canto rodado o de arena, estuarios o bahías alargados que han sido propicios para el establecimiento de los puertos.

La meseta patagónica presenta un clima estepario, más de tipo mediterráneo, seco y frío. La meseta se caracteriza por ser una pampa escalonada, con vegetación arbustiva y pastos duros, surcada por ríos de deshielo y de los grandes lagos cordilleranos, con ondulaciones del secundario erosionadas por la glaciación.

La región de la precordillera posee una vegetación herbácea, arbustiva abundante y la presencia de muestras de bosques subantárticos, presenta numerosos lagos y valles con micro-climas templados. Las mayores precipitaciones se registran en la zona pre-cordillerana decreciendo hacia el este y aumentando levemente al llegar al litoral atlántico.

Población

La demografía de esta región, que incluye a las Provincias de Santa Cruz y Tierra del Fuego y sur de la Provincia de Chubut, es conocida como Patagonia Austral, se caracteriza por núcleos urbanos dispersos, alejados entre sí y de escasa cantidad de habitantes. La Patagonia Austral presenta la menor densidad poblacional de todo el país.

La provincia de Santa Cruz, con 0,7 habitantes por km², es la de menor densidad poblacional en el país. En el año 2001 la población era de 197.191 habitantes, mayoritariamente urbana (91,2%) y concentrada en 14 ciudades distantes entre sí. Las más pobladas son: Río Gallegos, con 79.277 habitantes, Caleta Olivia con 36.077, Pico Truncado con 14.985, Puerto Deseado con 10.237 y las dos localidades principales de la Cuenca Carbonífera, Río turbio y 28 de noviembre, con 11.3211. El 49% de la población es de 15 años o menos.

El mayor peso demográfico se da en Río Gallegos, en el extremo sudeste, que tiene el 40% de la población de la Provincia, y en el conjunto formado por Caleta Olivia, Pico Truncado y Puerto Deseado, en el noreste provincial, con importante conexión vial, económica y cultural

con Comodoro Rivadavia en la provincia del Chubut. Otros dos polos poblacionales son la Cuenca Carbonífera en la precordillera sur y las ciudades de San Julián, Piedra Buena, Puerto Santa Cruz y Gobernador Gregores en la zona centro-este.

El crecimiento poblacional es importante, con una tasa anual del 20,1 ‰, entre los años 1991 y 2001; superada por la otra provincia en la que tiene impacto la actividad de la UNPA, Tierra del Fuego, cuya tasa asciende a 36,5 ‰. La tasa Nacional es de 10,1‰. La expectativa de vida es de 70,4 años y un 34,8% de la población es menor de 15 años.



Figura 9: Mapa Carretero con cantidad de habitantes por micro-región de la Provincia de Santa Cruz.

Como muestra de ello, podemos observar en el mapa de la Provincia de Santa Cruz la escasez de localidades en un territorio vasto. En el mismo podemos observar dos rutas nacionales, la número 3 que se aproxima al Océano Atlántico y la 40 que bordea la cordillera de los Andes y extremo sur continental limitando con Chile. Esta ruta se encuentra

parcialmente asfaltada, dificultando el tránsito por la misma dado que es de ripio consolidado y se recomienda a los automóviles no superar la velocidad de 90 Km./h, con escasos servicios para las personas que transitan por la misma. Por citar algunos ejemplos en el trayecto Río Turbio- Río Gallegos de 275 Km. no existen estaciones de servicios, ni servicio de gomería, sólo un bar con baños para ambos sexos con un servicio que dista mucho de ser aceptable.

Sobre las rutas provinciales la situación se repite con excepción del trayecto El Calafate - Río Gallegos, por ser éste de un fluido tránsito turístico, y el trayecto Las Heras- Caleta Olivia por ser ruta que las empresas petroleras la utilizan asiduamente y por ello en las localidades intermedias se pueden encontrar servicios para los automovilistas.

El principal inconveniente que se encuentra para la comunicación terrestre entre las localidades de la provincia es que es su mayoría, se centran hacia Río Gallegos con excepción de las localidades de Puerto Deseado y Gobernador Gregores que no cuenta con viajes hacia la capital provincial. Los viajes se concentran en los horarios nocturnos, no disponiendo de otros horarios alternativos para emprender viajes hacia el interior provincial.

Las distancias medidas en horas en ómnibus entre las localidades son:

Río Gallegos (RG) a Buenos Aires: 36 hs. – RG a Caleta Olivia (CO): 9 hs. – RG a Los Antiguos: 15 hs. – RG a San Julián: 5 hs. – RG a Río Turbio: 5 hs – RG a El Calafate: 4 hs. y media – CO a Puerto Deseado: 4 hs.

El panorama del tráfico aéreo no es mucho más alentador dado que llegan a la capital de la provincia (Río Gallegos) sólo dos vuelos diarios provenientes de Buenos Aires (uno con previa escala en Ushuaia -provincia de Tierra del Fuego), mientras que existe un vuelo con capacidad para 8 personas que semanalmente recorre algunas de las localidades de la provincia, si las condiciones meteorológicas lo permiten. En este sentido la localidad de El Calafate representa una excepción, en tanto que a ese destino arriban 8 vuelos diarios durante el año, alcanzando un número de 12 en temporada alta.

Economía

La economía de la provincia de Santa Cruz está basada principalmente en actividades de producción primaria y extractivas, organizadas en enclaves de alta productividad pero con escaso valor agregado, y en la destacada participación del sector terciario -sumamente heterogéneo-, donde predomina el rol del Estado Provincial, observándose un crecimiento de actividades formales e informales.

La evolución del Producto Bruto Geográfico (PBG.) permite analizar el comportamiento de los agregados económicos y caracterizar la estructura productiva provincial.

Del mismo se desprende que la producción provincial se concentra en ramas de

actividad que presentan una alta transabilidad, compuesta principalmente por “comodities”. Se destaca el agregado Minas y Canteras, con predominio de los hidrocarburos y una creciente participación de metales preciosos y gas. El comportamiento de este agregado generó tasas de crecimiento constante para los últimos diez años, mostrando una tendencia creciente y una mayor participación en el total provincial.

La estructura económica muestra una alta producción interna de servicios, motivado fundamentalmente por el impacto del gasto público. En efecto, la alta participación de los estados provinciales y municipales, genera una importante oferta de bienes y servicios públicos, constituyéndose en los sectores que muestran los máximos niveles de empleo.

El análisis de PBG per cápita no se considera representativo de los reales niveles de riqueza, ya que el agregado más significativo –Minas y Canteras– presenta claras características de enclave, con una reducida apropiación local de la renta generada.

La economía de Santa Cruz se caracteriza por una explotación de los recursos naturales: hidrocarburos, minerales, pesca, lana, carne ovina, turismo y producción de frutas finas.

Las características predominantes en la Provincia han conformado históricamente un modelo de economía de renta, con una gran dependencia de los factores económicos exógenos que genera la misma, en este caso proveniente de sectores de mineros y ganaderos. El Estado Provincial recibe recursos financieros y sostiene la redistribución a través de estas ganancias, además de los originados en el reparto proveniente de la coparticipación federal y en las regalías percibidas por la explotación de sus recursos, lo que le permite establecer políticas de empleo e infraestructura para todo el territorio de la provincia.

En otro orden, si consideramos la participación de la provincia en el PBG nacional correspondiente al año 2004 es de 1,7% y el PBG per capita \$ 34.861,9, con una participación de las Exportaciones Provinciales en el total nacional 2,3%.²

Los principales sectores económicos de la provincia son la producción agropecuaria, la agricultura, la actividad pesquera, la actividad minera y de hidrocarburos, la producción de energía y el turismo.

La producción ovina representa la mayor producción agropecuaria. A partir del año 2002 los precios de la lana y carne han alcanzado valores que determinaron una fuerte de activación del sector, que venía de una caída importante en la década de los 90.

La producción de lana alcanzaba las 3.000 toneladas por valores cercanos a los 8.000.000 de dólares, cuyos principales destinos son China, Italia y Alemania.

Este cambio generó expectativas muy grandes en los productores quienes llevan

2 http://www.mecon.gov.ar/peconomica/dnper/fichas_provinciales/Santa_Cruz.pdf

adelante tareas inherentes al incremento de las majadas. No obstante ello, la calidad y el acondicionamiento de los lotes resultan condiciones indispensables para la obtención de mayores precios.

Es por ello, que mediante la Ley Ovina Nacional se busca que los productores ovinos individuales o reunidos en grupos asociativos, recompongan sus majadas, incorporen tecnología para mejorar la productividad, añadan nuevas prácticas de manejo y preserven los recursos naturales. En este sentido, el Estado provincial acompaña dicha Ley con un programa provincial donde se van a destinar 12 millones de pesos en los próximos cuatro años, bajo los mismos parámetros que tiene esta norma nacional, con los fondos del presupuesto provincial, para fortalecer no sólo al sector ovino, sino también con el sector bovino y aprovechar la ventaja de esta zona libre de aftosa.

La carne de los ovinos patagónicos ha sido reconocida internacionalmente como de características realmente únicas ya sea sensorialmente, como medicinalmente. La evaluación sensorial de los ovinos Patagónicos, indicó que su carne es suave y agradable en cuanto a su aroma y sabor y sus valores de terneza se ubican en el rango correspondiente a carne tierna. La preferencia del consumidor no sólo radica en ello, sino que además su bajo contenido de grasa-colesterol, lo convierte en fuente de proteínas importante; por lo tanto es un producto de exportación, tal cual lo muestra el crecimiento del comercio exterior que se ha producido en los últimos años. Un desafío importante en el desarrollo económico provincial es continuar con la incorporación de valor agregado en la producción de alimentos del sector.

La agricultura es una actividad aún incipiente con grandes posibilidades de desarrollo en ciertos valles precordilleranos y centrales con microclimas apropiados para esa práctica. El mayor desarrollo se ha logrado con la producción de frutas finas en el valle de Los Antiguos (noroeste provincial).

La mayoría de las localidades de la provincia poseen un área de producción denominada cinturón hortícola que se dedica a abastecer el mercado local pero con una marcada estacionalidad debido a la falta de tecnología para la explotación durante todo el año. Es por ello que la demanda no puede ser satisfecha y los productos ingresan por vía terrestre de otras zonas productivas del norte del país, a costos importantes.

Tal como se mencionó anteriormente, el valle de Los Antiguos (ubicado en el extremo noroeste de la provincia, sobre la margen sur del Lago Buenos Aires) posee características climáticas que lo hacen apto para el cultivo de frutas finas entre las que se destaca la cereza. Esta zona, posee además un gran potencial considerando que se produce en contraestación con el hemisferio norte, y que es una zona libre de plagas y con muy bajo nivel de contaminación, logrando así productos naturales. Esta zona es donde la fruticultura ha sido

más desarrollada; con un rendimiento promedio actual de 2000Kg/ha., sin embargo, manejando el cultivo con un paquete tecnológico moderno los rendimientos oscilan entre los 6.000 y 10.000Kg/ha.

La otra zona con aptitud para la agricultura es el valle de Gdor. Gregores en el centro de la provincia, que posee amplias áreas sistematizadas con riego para diferentes cultivos. Históricamente en esta zona se cultivaron papa y alfalfa destinados principalmente al mercado regional. En los últimos años se llegó a producir cerca de 70 hectáreas de ajo, de la variedad violeta.

Otros cultivos comerciales que se realizan en la provincia son el damasco, frambuesas y actualmente se ha plantado durazno. También se cultivan en la zona: manzanos, perales, membrillo, almendros, avellanos, grosellas y frutillas. La producción frutícola se concentra en los meses de verano.

La producción frutícola ha traído además, el desarrollo de la producción apícola, estableciéndose a nivel provincial, un plan importante de fomento a la inversión asociada a la actividad.

La floricultura, si bien incipiente, exporta toda su producción, siendo principalmente el tulipán la flor más desarrollada.

La actividad pesquera es destacada. En todo el litoral atlántico se realiza pesca comercial; en cuanto a lagos y ríos se practica pesca deportiva. Hasta principios de la década de los '80 esta actividad era prácticamente inexistente en la provincia. Su crecimiento se inicia con el desarrollo de la actividad en Puerto Deseado que hasta ese momento era una pequeña población y sus principales actividades económicas eran la ganadería ovina y el comercio. Hoy se ha convertido en el centro más importante de la actividad pesquera en la Provincia de Santa Cruz.

La provincia presenta una superficie de espejos de agua (lagos - lagunas) de 491.800 has. y ríos que la hacen apta para el desarrollo de la acuicultura. También posee un amplio litoral atlántico de aproximadamente 900 Km. de extensión. En este sentido, la provincia ha iniciado un programa sostenido para constitución de áreas de producción y la incorporación de valor agregado, en contraposición a la explotación de exportación que actúa básicamente en altamar, sin generar mano de obra local.

En el año 1992, la nación realizó la transferencia a la provincia, de los puertos que tenía bajo su jurisdicción. A partir de ese entonces se inicia una política de desarrollo y fortalecimiento de los mismos con importantes obras de ampliación, mejoramiento, nuevos servicios, dragado, señalización, etc., que han contribuido y creado el escenario propicio para la actividad pesquera.

La actividad pesquera de exportación se encuentra concentrada en Puerto Deseado, Caleta Paula y Punta Quilla; en razón de: la existencia de recursos pesqueros suficientes e importantes comercialmente, concentraciones abundantes de langostino y mayor aprovechamiento del calamar, facilidades en cuanto a combustibles, víveres, alistamiento general, comunicaciones, infraestructura terrestre y servicios, capacidad de almacenamiento frigorífico e inversiones en infraestructura portuaria, cercanía a los caladeros permitiendo el ahorro en días de navegación y una disminución en los costos operativos en relación con otros puertos.

La modalidad responde a un sistema de pesca de captura y procesamiento a bordo, con escaso o nulo valor agregado en tierra. Igualmente se ha producido el asentamiento de varias empresas de capital nacional y extranjero provocando un fuerte crecimiento poblacional y económico de la región.

Las especies de mayor valor económico son: langostino (mayoritariamente presente en aguas del Golfo San Jorge), merluza (presente en prácticamente todo el litoral provincial) y calamar (en todo el litoral). Además de las tres especies ya mencionadas se encuentran en el litoral marítimo: abadejo, bacalao criollo, merluza de cola, róbalo, tiburón, salmón, merluza negra, brótola, raya, centolla, pez gallo, mero y otras.

En tanto las especies que se capturan en aguas continentales, incluyendo bahías, estuarios y rías, son: palometa, róbalo, mejillón, pejerrey, trucha marrón, trucha arco iris, trucha de lago, trucha de arroyo, entre otras.

En la provincia existen explotaciones hidrocarburíferas en la zona norte y sur, oro y plata en el macizo del Deseado (centro de la provincia), carbonífera en la región sur - oeste y otros minerales de segunda categoría como arcillas para la industria de cerámicos y sanitarios.

La actividad hidrocarburífera ha sido históricamente el componente productivo más importante en términos económicos y de impacto socioeconómico en las zonas donde está emplazada.

La producción de gas y petróleo en la provincia se encuentra distribuida en la Cuenca Golfo San Jorge (norte) y Cuenca Austral (sur).

La participación relativa en el producto bruto geográfico hasta la década del '70 era de gran importancia, dado que otras actividades como la pesca y el turismo eran casi inexistentes. Sus valores en términos absolutos se han mantenido y en otro han crecido como por ejemplo en la producción gasífera.

Esta actividad es netamente extractiva, con casi nulo valor agregado en el ámbito de la provincia; y resultan commodities destinados al consumo nacional y a exportaciones.

La privatización de Yacimiento Petrolíferos Fiscales (YPF), originó que la provincia

comenzara a percibir las regalías en forma directa, y sin intermediarios, por parte de los productores; asimismo, que realizara un control directo sobre la producción de hidrocarburos y por lo tanto de las regalías.

Para el año 2003 la producción de petróleo en la provincia fue de 9.096.532 metros cúbicos, equivalente al 20% de la producción nacional, y la producción de gas fue de 3.714.337 miles de metros cúbicos, el 7% de la producción nacional. Es de destacar que aún existen amplias áreas para realizar exploración, tanto en el continente como en el área marítima, que hacen suponer de reservas importantes aún no descubiertas.

Por otro lado, la minería en Santa Cruz hasta mediados de la década del '90 sólo estaba circunscripta a la explotación de carbón que la empresa estatal Yacimientos Carboníferos Fiscales, YCF, realizaba en Río Turbio, a ciertos aprovechamientos de material arcilloso en zona aledaña a Puerto San Julián y a la explotación de canteras de áridos (minerales de tercera categoría-actividad vinculada a la construcción).

Con la modificación del marco legal, la promulgación de la Ley Nacional de Inversiones Mineras (24.196/93) y la adhesión de la provincia mediante Ley 2.332/93 se produjo en el ámbito de la Provincia de Santa Cruz un importante desarrollo minero, orientado fundamentalmente a la prospección, exploración y explotaciones de minerales de primera categoría.

La explotación de oro y plata, se localiza principalmente en áreas del Macizo del Deseado, formación geológica-volcánica jurásica, ubicada en el centro-norte de la provincia, donde se siguen explorando nuevas áreas, debido al fuerte impulso económico que la región vive.

El incremento de la actividad se ve reflejado en el aumento registrado entre 1.991 y 1999 respecto de las solicitudes de permisos de cateo en un 49%, y en un 145% las manifestaciones de descubrimiento.

Producción de energía

La Provincia de Santa Cruz cuenta con generación autónoma a gas natural o gasoil en todas sus localidades, exceptuando tres casos especiales, Puerto Deseado, Caleta Olivia, Pico Truncado, ciudades que reciben energía del sistema interconectado secundario nacional de 13.2 KV.

El potencial energético futuro de la provincia se encuentra asentado en la investigación y desarrollo en el campo de la generación eólica e hídrica y la posible utilización del caudal energético en la generación de hidrógeno, el cual se encuentra disponible en las grandes reservas de agua que posee la provincia y en la cuenca gasífera Austral.

En cuanto al poder eólico de la provincia, la zona norte y centro goza de condiciones muy favorables para el rendimiento de cualquier tipo de generador existente en el mercado. En este sentido, es destacable que en la localidad de Pico Truncado se ha instalado un parque eólico que produce 1.2 Mw.

El potencial hídrico provincial está representado por el Río La Leona, que va desde el Lago Viedma al Lago Argentino, el cual desemboca hacia el Atlántico a través del Río Santa Cruz con una extensión de 385 Km, afluente de una cuenca de 25.000 Km² con un caudal de 790 m³/seg.

Por último, la incorporación de nuevas tecnologías para la producción de energía, sostenida en la conversión del carbón en la región de Río Turbio, posibilita de verdadera articulación del sistema de generación energético del país, lo que le permite a la provincia de Santa Cruz, posicionarse como productora de un bien altamente requerido en la región sudamericana, lo que articulado con el fuerte impulso a la industria carboquímica promovida por los gobiernos regionales, requiere de un fuerte acompañamiento científico tecnológico.

La política provincial y nacional orientada a la generación de energía en el territorio santacruceño y su incorporación al sistema interconectado nacional, genera condiciones propicias para el desarrollo del gran potencial energético regional

En torno al turismo, la Patagonia ejerce de por sí una fuerte atracción asociada a sus ambientes casi deshabitados, bellezas naturales y sus dimensiones inconmensurables que configuran un marco muy apropiado para el desarrollo turístico.

Para Santa Cruz, el turismo es una actividad en plena expansión que ofrece un gran potencial; los principales productos turísticos son: glaciares, lagos, avifauna, turismo aventura, fauna costera, pesca deportiva, estancias turísticas, esquí, arqueología y paleontología.

El valor agregado de este sector se ha cuadruplicado en los últimos diez años, impulsado principalmente por las inversiones en infraestructura realizadas tanto por el sector estatal como por el sector privado. Dichas inversiones favorecieron el aumento masivo de turistas a los principales centros de la provincia.

La región con mayor desarrollo turístico es la delimitada por el Parque Nacional Los Glaciares ya que cuenta con el mayor atractivo, el Glaciar Perito Moreno. Las localidades de El Calafate y El Chaltén son las más beneficiadas por el crecimiento turístico y las inversiones que esa actividad trajo aparejadas.

Otras zonas y localidades de la provincia presentan condiciones muy favorables para el desarrollo de la actividad turística; los valles de Los Antiguos, Lago Posadas, y su zona de influencia tienen microclima, bellezas naturales, aguas termales y atractivos como la pesca deportiva, turismo agrícola y turismo de aventura.

Las Estancias Turísticas ofrecen alojamiento no convencional, fuera de los ejidos urbanos y con atención personalizada. Este tipo de servicio se encuentra en todos los ambientes naturales que posee la provincia, desde la zona de lagos y glaciares hasta la zona de estepa, en enclaves próximos a lugares de interés arqueológico y paleontológico, y la costa atlántica.

La actividad turística se considera con un futuro muy importante, incluso en toda la zona del litoral central, habida cuenta de la creación del primer parque nacional costero marítimo continental ubicado en Monte León.

La educación formal en la provincia de Santa Cruz ha completado el proceso de cambio planteado por la Ley de Educación definida en los '90, que delineó un modelo hacia una Educación General Básica de 9 años, en tres Ciclos de tres años cada uno y una Educación Polimodal de tres años. Es obligatoria hasta los 13 años de edad y se encuentra en estudio la definición por parte del gobierno provincial de incluir en este régimen también al nivel polimodal. Muchas son las acciones realizadas en busca de mejorar el sistema educativo, con logros y tropiezos, sin embargo comienza un nuevo camino a recorrer en función del nuevo cambio en los lineamientos nacionales, establecidos por la Ley Nacional de Educación aprobada durante el 2007; ley que vuelve a plantear un nuevo desafío.

Santa Cruz cuenta con 317 unidades educativas³, distribuidas por los diferentes niveles.

Las tasas de asistencia son altas y el gobierno provincial ha establecido como política prioritaria revertir los índices de deserción que se acentúan en la franja de 15 a 19 años, grupo etario correspondiente a la población estudiantil que asiste al nivel polimodal.

Además de estos factores, también la juventud de la población y el hecho de que las personas con secundario completo o estudios superiores incompletos casi triplica el número de los que concluyeron los estudios de tercer nivel, son elementos que presentan un importante desafío a la Universidad y evidencian las perspectivas de su desarrollo futuro.

La educación superior no universitaria está representada por dos instituciones, una estatal y otra privada. En el ámbito estatal, el Instituto Provincial de Educación Superior (IPES), con sedes en Río Gallegos y en Caleta Olivia. Fue originalmente una institución nacional, que producto de la transformación de la Escuela Normal en los '90 se constituyó en un Instituto Superior para la formación de profesores. Su oferta en Río Gallegos se circunscribe a la formación de docentes para EGB y Educación Inicial, y en Caleta Olivia, a la formación de docentes de educación artística.

Por su parte, en el ámbito privado, el Instituto Salesiano de Estudios Superiores (ISES)

3 Se considera Unidad Educativa a cada uno de los establecimientos educativos (escuelas, colegios, institutos).

pertenece a la congregación salesiana y ofrece tecnicaturas en Hotelería, Informática, en Comercio Exterior y Aduanas, y un profesorado en Inglés para EGB I y II y otro en Biología.

Además de la UNPA, en la ciudad de Río Gallegos funciona, desde hace veinte años, una Unidad Académica de la UTN, con dos carreras, Ingeniería Industrial e Ingeniería Electromecánica (ambas en proceso de redefinición debido a los resultados del proceso de acreditación).

Características culturales de la región

La Patagonia Austral estuvo poblada sólo por representantes de pueblos originarios de América hasta mediados del siglo XIX y, aunque hubo intentos de colonización española en los siglos XVII y XVIII, éstos fracasaron o no tuvieron continuidad. Los pueblos originarios, especialmente Tehuelches, Onas y Alacalufes eran una población de cazadores/recolectores no muy numerosa y no soportaron las condiciones de vida impuestas por el hombre blanco en la etapa de la radicación ligada a la producción extensiva del ganado ovino. Actualmente, los descendientes de esas etnias se han mestizado y no ha quedado una impronta notable en la cultura actual, salvo los yacimientos arqueológicos que constituyen un importante patrimonio cultural de la región⁴. El poblamiento de la zona tiene varias etapas, cada una de las cuales responde a motivaciones económicas y políticas específicas. En la segunda mitad del siglo XIX fue la ocupación de las tierras y estuvo motivada por la expansión de la cría del ovino, principalmente para la producción de la lana y de carnes. La inmigración fue, en esa etapa, principalmente europea, malvinense y chilena, y se radicaron en el campo y en los puertos. A partir de los años veinte, en el siglo pasado, en el norte de la región comenzó la explotación petrolera y luego, en la zona de Río Turbio, la extracción de carbón. En esta etapa inició una inmigración interna, especialmente de las provincias del noroeste y de Cuyo, que se ampliaría durante los años cincuenta y sesenta con la consolidación de las administraciones de los territorios nacionales y luego, la organización jurídica institucional de las provincias del Chubut y Santa Cruz. A partir de los años setenta, comenzó el desarrollo turístico de la región, que en los últimos años tuvo un crecimiento que aún no ha encontrado su techo. Paralelamente creció la explotación pesquera y se inició la diversificación de la producción agropecuaria, con explotación de frutas finas, productos de huerta, aprovechamiento de fauna silvestre y reconversión de establecimientos para el turismo rural.

La crítica situación económica que el país mantuvo durante la última década del siglo XX, generó una corriente migratoria interna de personas que buscan en esta región

4 En este sentido cabe mencionar las cuevas de las manos pintadas y el cañadón del río pinturas, ubicado en el noroeste de la provincia de Santa Cruz, declarado como Patrimonio Cultural por la UNESCO. También tiene su importancia el yacimiento arqueológico de Florida Blanca, al norte de la localidad de Puerto San Julián, uno de las pocas organizaciones comunitarias dónde participara las comunidades aborígenes integradamente a los asentamientos españoles en el país.

oportunidades laborales que no encuentran en sus lugares de origen. A pesar de la crisis que provocó en la zona la privatización y el cambio en los modos de producción de hidrocarburos y minería, la fuerte presencia del Estado permitió sostener durante todos esos años una situación social equilibrada de acceso a los servicios de educación y salud, aunque con un promedio de ingresos relativamente bajo.

Una característica cultural de la región es el escaso porcentaje de población nativa entre los mayores de treinta años. Su historia reciente y la convivencia de diversas culturas regionales tanto de Argentina como de Chile, producto de la inmigración, hace de estas tierras un gran camino por recorrer.

Anexo 2: Programa de Educación a Distancia UNPA. Sistema educativo Bimodal. Sistema de asistencia técnico pedagógica



Caleta Olivia, 14 de diciembre de 2004

VISTO:

El Expediente N° 04893-R-04; y

CONSIDERANDO:

Que por el mismo se tramita la constitución del Sistema Educativo Bimodal de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral;

Que la UNPA, a través del Programa de Educación a Distancia desarrolla una sostenida línea de acción para la implementación de su oferta académica en las modalidades presencial y no presencial;

Que el desarrollo de la modalidad no presencial constituye una vía alternativa para favorecer el acceso a la educación superior superando las restricciones que imponen la distancia y la disponibilidad del uso del tiempo;

Que las características físicas y demográficas de la Provincia de Santa Cruz y los lineamientos técnicos y estratégicos de la función docente en la Universidad, organización curricular flexible por ciclos, articulación de los ciclos entre las Unidades Académicas, dispersión geográfica de la oferta de grado, prescripciones de la Asamblea Universitaria de la UNPA para la generación de alternativas de cursado para que los alumnos puedan culminar sus estudios y sostenimiento institucional del libre acceso a la educación superior, generan las condiciones favorecedoras del desarrollo de la educación no presencial en la UNPA;

Que se hace necesario constituir las bases organizativas del sistema educativo de la Universidad que contemple las alternativas presencial y no presencial en su oferta académica;

Que la Comisión Docencia, Concursos y Evaluación del Consejo Superior recomienda aprobar el proyecto elaborado por Secretaría General Académica para constituir el Sistema Educativo Bimodal en el ámbito de la UNPA;

Que puesto a consideración en plenario resulta aprobado por mayoría;

POR ELLO:

**EL CONSEJO SUPERIOR
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA AUSTRAL
RESUELVE:**

ARTICULO 1°: CONSTITUIR el Sistema Educativo Bimodal en el ámbito de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

ARTICULO 2°: ESTABLECER que el Sistema Educativo Bimodal se sostiene en los Modelos Pedagógico, Tecnológico y Organizacional del Programa de Educación a Distancia.

ARTICULO 3°: ESTABLECER que la oferta bimodal de asignaturas se implementará a través de propuestas de innovación pedagógica que se regirán por la Definición de Estándares del Sistema de Atención Técnico Pedagógica - SATEP-, que forma parte de la presente como Anexo I.

ARTICULO 4°: ADOPTAR la plataforma UNPA - Bimodal como Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje para la oferta bimodal de la Universidad, según las especificaciones técnicas y organizativas descritas en el Modelo Tecnológico del Sistema Educativo Bimodal que forma parte de la presente como Anexo II.

Resolución Nro.155/04-CS-UNPA

ES COPIA

ARTICULO 5°: ESTABLECER que las propuestas de innovación pedagógica que contemplen el uso de un Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje deberán utilizar la plataforma UNPA - Bimodal de la Universidad.

ARTICULO 6°: TOMEN RAZON Secretarías de Rectorado, Unidades Académicas, dése a publicidad y cumplido, ARCHÍVESE.


Julio H. Muñoz
Secretaría Consejo Superior


Ing. Héctor Aníbal Billoret
Rector



ANEXO I

Sistema de Asistencia Técnico Pedagógico

Programa de Educación a Distancia

Definición de Estándares

Sistema Asistencia Técnico Pedagógica

Definición de Estándares

La UNPA se ha propuesto desarrollar y consolidar la modalidad de Educación a Distancia como instrumento de democratización de la educación, acorde con su plan de desarrollo institucional, reformulando y actualizando su contrato social a través de la implementación de un programa que atendiendo las demandas sociales y regionales propicie la articulación académica e interinstitucional.

Esto implica, entre otras cosas, pensar combinadamente el ingreso y egreso de los alumnos, junto con el mejoramiento de la calidad durante el proceso educativo. Se trata entonces de:

- o Desarrollar estrategias estructurales que posibiliten el acceso a una educación superior de calidad a aquellos alumnos que no viven en las localidades de Puerto San Julián, Río Turbio, Río Gallegos o Caleta Olivia, y para los que sin importar dónde vivan, por su condición socioeconómica, laboral o familiar, no pueden asistir diariamente a las clases y actividades del sistema presencial de educación.
- o Desarrollar ofertas académicas que, pertinentes a las necesidades regionales, posibiliten la adquisición de competencias para la innovación y la transformación de la realidad desde criterios democráticos y solidarios.
- o Reducir la diferencia promedio entre cantidad de ingresantes y cantidad de egresados por carrera.
- o Propiciar el desarrollo de acciones coordinadas entre Unidades Académicas a fin de dar respuestas integrales y fortalecer la visión de sistema.
- o Propiciar una concepción de práctica universitaria que atendiendo a la diversidad pueda responder a los nuevos requerimientos de la sociedad y se configure como una institución generadora de propuestas innovadoras.

Es en el marco de dicho programa que, el **Sistema de Asistencia Técnico Pedagógica (SATEP)** de la UNPA propone la posibilidad de transitar a la educación virtual, desde diferentes niveles de organización y acompañamiento académico, a los alumnos que no pueden asistir con regularidad a las sedes de la Universidad, para estudiar las carreras que en cada una de ellas se ofrecen.

El SATEP reconoce seis (6) estándares de acuerdo a los lineamientos generales aprobados por Resolución del Consejo Superior Nº 111/03-CS-UNPA.

Esos niveles diferentes entre sí, deben estar bien claros para el estudiante, en tanto responden al compromiso que la Universidad toma en el proceso de formación académica y personal, y por consiguiente, define los compromisos que él como sujeto activo del proceso, debe asumir.

En tanto sistema, requiere de la coordinación de acciones pedagógicas llevadas a cabo en cada Unidad Académica por parte de los Profesores, Tutores y Alumnos, de acciones administrativas realizadas por el Departamento de Alumnos y Estudios de cada Unidad y acciones de seguimiento y asistencia al estudiante, realizadas por el Coordinador de Alumnos No Presenciales¹, las Secretarías Académicas, Acceso y Permanencia, Bienestar Estudiantil, Bibliotecas, entre otras.

Actores del Proceso.

Alumnos:

Alumno Presencial (AP): es aquél que asiste física y regularmente a clases de una determinada asignatura, y mantiene una relación cara a cara, en un mismo tiempo y espacio con el docente, cumplimentando con ello el 100% de la carga horaria frente a curso, especificada por el Plan de estudios al que pertenece el espacio curricular.

Alumno No Presencial (ANP): es aquél que no asiste regularmente a clases en un mismo tiempo y espacio con el docente en una determinada asignatura, debido a que la propuesta pedagógica permite cursar en forma presencial menos del 70 % de la carga horaria frente a curso, especificada en el Plan de estudios al que pertenece el espacio curricular.

Los Alumnos son Presenciales o No Presenciales respecto del cursado de una asignatura y esta condición deberá ser especificada al momento de inscribirse a la misma.

Docentes:

Profesor Responsable: Es el especialista en el manejo de los contenidos específicos. Es el responsable directo del proceso de supervisión, seguimiento y evaluación de los aprendizajes. Define, con los demás integrantes del equipo de atención de la asignatura, las estrategias metodológicas, el sistema de evaluación y las formas de abordaje de núcleos problemáticos.

Tutoría académica: está orientada al apoyo, orientación y seguimiento al alumno no presencial, estableciendo en una comunicación bidireccional y multidireccional, una conversación didáctica mediada por entornos de formación presenciales y no presenciales, donde se integran los NTICs y los materiales diseñados y desarrollados para facilitar y optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se convierte en un espacio que motoriza la mediación pedagógica, donde se facilita, promueve y acompaña el proceso de aprendizaje. A partir de la utilización de los materiales educativos y metodologías de trabajo, se ofrecen al alumno mediaciones alternativas permitiéndole la canalización de dudas y la orientación con relación a estrategias de estudio, realización de trabajos, contenidos, problemas o dificultades en la experiencia de aprendizaje.

Dependiendo del número de alumnos y de las características de la propuesta pedagógica, podrán constituirse equipos de asignaturas constituidos por el **Profesor Responsable** y uno o más **Integrantes**, que aseguren la adecuada atención de los estudiantes.

Relación Docente - Alumno

Contrato Pedagógico: Clases y Consultas

Dentro del marco que otorgan los Programas de Asignaturas, entendidos como contratos pedagógicos - didácticos entre la UNPA y los alumnos, éstos deben explicitar las relaciones entre el docente (Profesor Responsable e Integrantes) y los alumnos.

Participación de alumnos:

Se explicitará el rol del alumno en cuanto a su participación en actividades:

- a) **Individuales:** las que realiza el participante solo, sin interacción con el docente (Profesor Responsable e Integrantes) ó pares. El propósito es que el aprendizaje consista en la apropiación y la aplicación del conocimiento y en la reflexión sobre su propia experiencia como estudiante.
- b) **Grupales:** las que deben realizarse con varios participantes. Tienen como propósito el compartir experiencias, intercambiar y fundamentar ideas o puntos de vista, analizar información y extraer conclusiones relevantes para el trabajo individual.
- c) **Tutoriales:** son las actividades de aprendizaje guiadas por el Profesor Responsable o los Integrantes del equipo. Sus propósitos son reforzar el desarrollo de las capacidades, el trabajo colaborativo y la autoestima.

Clases Presenciales: Se consideran dos tipos de Clases Presenciales, las Clases propiamente dichas y los Encuentros Presenciales.

Clases: Son aquellas que implican una relación pedagógica de tipo cara a cara, en un mismo tiempo y espacio, establecida mediante una programación institucional articulada por la Secretaría Académica, en el marco del desarrollo curricular. Comúnmente se denomina "Dictado de clases". La asistencia podrá ser de carácter obligatorio o no de acuerdo a los criterios de acreditación de la asignatura especificados en el Programa correspondiente.

Encuentros Presenciales: Son aquellos en los que el profesor presenta nuevos conceptos, hace síntesis o cualquier otra actividad que demande su presencia como apoyo a los medios didácticos en diferentes soportes y que ayude a contextualizar el contenido y la finalidad del espacio curricular, asignatura, seminario, taller o curso. Serán además aquellos donde el alumno asiste para participar en el intercambio grupal, en ejercicios de reflexión, o para la observación de su desempeño como estudiante, entre otras actividades, y que por dificultades y limitaciones tecnológicas no puede ser resuelto de otra forma.

Caracterización de las Clases Presenciales (Clases o Encuentros) por estándar de SATEP:

- o En el estándar 0 serán consideradas como el recurso didáctico indispensable. Cubre el ciento por ciento de la carga horaria frente alumnos establecida por el Plan de Estudios correspondiente.
- o En el estándar 1 serán consideradas como el principal recurso didáctico. Cubre hasta el cincuenta por ciento de la carga horaria frente alumnos establecida por el Plan de Estudios correspondiente.
- o En el estándar 2 serán consideradas como el recurso didáctico que cubre hasta el doce por ciento de la carga horaria frente alumnos establecida por el Plan de Estudios correspondiente.
- o En los estándares 3, 4 y 5 deberán ser reemplazadas por actividades no presenciales que hagan uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTICs).

Espacios Programados para Consultas: Son espacios de formación no obligatorios definidos previamente, pueden ser asincrónicos o multicrónicos. Están clasificados en dos categorías:

- o **Intensivos:** Serie de consultas sobre temas varios. Generalmente vinculados a una instancia de evaluación. El docente suministra información y/o material de estudio.
- o **Normales:** Serie de consultas sobre un tema. El docente suministra información y/o material de estudio.

Caracterización de los Espacios Programados para Consultas por estándar de SATEP:

- o En los estándares 0, 1 y 2 presenciales o no.
- o En el estándar 3 sólo podrán ser presenciales los Espacios Programados para Consultas Intensivos.
- o En el estándar 4 y 5 todos los Espacios Programados para Consultas deben estar contemplados en una modalidad no presencial.

Formas de Evaluación y Acreditación

Criterios de Evaluación: Son los principios utilizados para la realización de juicios acerca de los aprendizajes de los alumnos, a modo de valoración de los procesos y resultados en el tramo del cursado de los Espacios Curriculares (EECC).²
La adopción de criterios de evaluación centrados en los procesos y/o en los resultados, dependerá de la concepción de enseñanza, aprendizaje y evaluación que sostenga cada profesor o equipo de la asignatura.

Acreditación: La acreditación representa la certificación formal que avala institucionalmente el cumplimiento de las condiciones previamente establecidas, para la obtención de la regularidad y la aprobación de cada espacio curricular. Está constituida por todas las instancias que permiten la determinación de una calificación (numérica o conceptual) con la que se certifica la adquisición de determinados conocimientos o competencias por parte del alumno.³

Para la acreditación de la regularización y la aprobación final de los EEOC se contemplan los siguiente aspectos:

- a) **Para la regularización se deberá especificar:** ⁴
- Requisitos de asistencia (porcentaje mínimo),
 - Exámenes Parciales (calificación prevista, características -individual, grupal, domiciliario, presencial, integrador-, cantidad, sistema de recuperación -por parcial, integrador-, etc.),
 - Trabajos Prácticos (individuales, grupales, con o sin recuperatorios, exigencias de aprobación, porcentaje requerido),
 - Otras producciones como monografías, ensayos, investigaciones, trabajos de campo (características, encuadres, alcances, tiempos de entregas, etc).
- A los alumnos se les informará de la modalidad, características y organización internas de esas instancias en la **Guía del Alumno No Presencial** y en las correspondientes **Guías para el Estudio**. Siempre se hará constar explícitamente en la Guías para el Estudio de la asignatura la exigencia de tales requisitos para obtener calificación positiva.

Caracterización de las modalidades de los trabajos para la Regularización por estándar de SATEP:

- o En el estándar 0 serán presenciales.
- o En el estándar 1, 2 y 3 podrán ser presenciales o mediante la utilización de las NTICs.
- o En el estándar 4 y 5 deberán ser desarrolladas mediante la utilización de las NTICs.

b) **Para la Aprobación Final:**

Por Examen Final podrán ser:⁵

Oral o escrito,

Escrito y oral,

Con presentación de trabajos y defensa del mismo,
presentación y aprobación de trabajos con antelación al examen,
en forma individual o grupal.⁶

Caracterización de la modalidad de acreditación del Examen Final por estándar de SATEP:

- o En el estándar 0, 1, 2, 3, 4 y 5 serán presenciales.

Por promoción: Para habilitar esta modalidad se requiere el cumplimiento de los requisitos previstos por la reglamentación vigente⁷ a los efectos de contar con la autorización institucional.

Caracterización de la modalidad de acreditación por Promoción por estándar de SATEP:

- o En el estándar 0 serán presenciales.
- o En el estándar 1, 2, 3, 4 y 5 podrán ser presenciales o mediante la utilización de las NTICs, garantizando la identificación del alumno en las instancias de acreditación.

Otra forma de aprobación definitiva: Previstas también en la reglamentación vigente para casos tales como Trabajos de Laboratorio, Prácticas Profesionales, defensas de Tesis o Tesinas, Proyectos finales, etc. (deberán explicitarse características, exigencias previas o durante el proceso, alcances, exigencias con relación a porcentajes de logros, etc.)

Caracterización de la modalidad de acreditación por otras formas por estándar de SATEP:

- o En el estándar 0 serán presenciales.
- o En el estándar 1, 2, 3, 4 y 5 podrán ser presenciales o mediante la utilización de las NTICs, garantizando la identificación del alumno en las instancias de acreditación.

Estrategia Comunicacional

Entornos de Formación.

Entorno Presencial: se refiere a un espacio físico común (por ejemplo un aula en una institución educativa) en el que se desarrollan procesos educativos mediante una comunicación cara a cara entre alumno y profesor.

Entorno No Presencial: se refiere a un espacio de comunicación donde se integran las NTICs y los materiales diseñados y desarrollados para facilitar y optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los actores participantes del proceso educativo, salvando los determinismos de tiempo y espacio propios de la enseñanza presencial.

- o **Recursos tecnológicos:** una enseñanza no presencial estará basada en el uso apropiado de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, como un vehículo para facilitar la obtención y asimilación de contenidos o producción de conocimientos, salvando los determinismos de tiempo y espacio propios de la enseñanza presencial. Se utilizarán herramientas pedagógicas basadas en recursos tecnológicos, en la medida que sean facilitadoras del proceso de aprendizaje. Algunos de estos recursos son los siguientes:
 - a) **Documentos de hipertexto.** Éstos se presentan en formato estándar HTML, PDF o similares. Para ello es recomendable redactar un libro de estilo para uniformizar la presentación. Esta herramienta es quizás la más accesible para la producción de materiales virtuales, simulando incluso, un entorno virtual (páginas web), sin la necesidad de navegar con conexión a Internet permanente.
 - b) **e-libro:** Se trata de un documento accesible a través de una aplicación y dispositivo digital que permite una mayor calidad de lectura. Es de mucha utilidad puesto que puede actualizarse con mayor frecuencia que el libro tradicional en formato impreso.
 - c) **Herramienta de tele-enseñanza.** Ésta puede presentarse en varios formatos. El video doméstico ha sido tradicionalmente uno de los más utilizados debido a la gran accesibilidad al mismo por la mayor parte de la población. La tendencia actual está en dotar de CD's, DVD's o a través de la propia Web de material multimedia que combina videos (imagen y voz), texto y transparencias. Debido a la velocidad mayoritaria de acceso actual parece que lo más adecuado es proporcionar al alumno este material vía CD-ROM. También incluye la videoconferencia.
 - d) **Campus Virtual.** Aplicación software accesible habitualmente a través de un navegador, la cual permite gestionar los recursos necesarios y la impartición no presencial de asignaturas.
 - e) Otros softwares que permita el Apoyo al trabajo colaborativo y en grupo
- o **Medio de comunicación:** Para que la comunicación se produzca, es necesario crear elementos mediadores entre el docente y el alumno, buscando lo más apropiado a las posibilidades y necesidades de los destinatarios. La voz y el esquema temporal de la presencialidad, o son sustituidos por otros medios no - presenciales, o son registrados en grabaciones sonoras y visuales para ser transmitidos luego a otro espacio y en otro tiempo. Los medios en general, no son simples ayudas didácticas sino portadores de conocimiento.

o Ellos podrán ser:

- a) **Medios asincrónicos:** son aquellos en los que no se necesita interactuar con terceros de manera simultánea. El estudiante puede acceder a este tipo de medios cuando lo estime conveniente, permitiendo de esa manera flexibilizar la forma en que sigue el curso. En esta clase podemos clasificar: textos, formularios, documentos, dibujos, cassette, CD, fotografías, audio, video, aplicaciones (java, flash, shockwave, active x, etc.), correo electrónico, grupos de discusión asincrónicos y diario mural.
- b) **Medios multicrónicos⁸:** son aquellos que requieren de la interacción simultánea de por lo menos dos personas, pudiendo ser entre el docente y los participantes o entre los mismos participantes. En esta clase encontramos la conversación en línea (chat), la video conferencia, el audio conferencia, las pizarras electrónicas (en que todos los estudiantes ven lo mismo) o el compartir aplicaciones (en las que el Profesor Responsable e Integrantes del equipo pueden tomar control remoto sobre la aplicación de un estudiante). Requiere de una programación previa por parte de los involucrados lo que se contrapone al beneficio de la flexibilidad de horario de los medios asincrónicos.

Materiales

Programa Analítico de la Asignatura:

Es el contrato pedagógico, de acuerdo a lo aprobado por Resolución Nro. 052/2003-CS-UNPA.

Caracterización del Programa por estándar de SATEP:

- o Debe existir en todos los estándares.

Texto Base: Denominamos así al texto de estudio, cuyo contenido generalmente es elaborado por los docentes. Este texto es como un manual básico de la asignatura, no autosuficiente, el cual recoge la mayor parte de los aspectos conceptuales, didáctico y pedagógicos que exige el programa de la asignatura, y ofrece a los alumnos elementos para su formación personal. Se incluye en él un Glosario de los Términos y Acrónimos específicos de la asignatura.

Responde a los siguientes criterios:

- No es un manual o texto convencional.
- Es considerado como un material de orientación para que el alumno transite con eficacia el proceso de aprendizaje.
- Configura el trabajo, en unidades, módulos, ejes o como esté organizada la asignatura.

Caracterización del Texto Base por estándar de SATEP:

- o En el estándar 0 y 1 puede no estar⁹.
- o En el estándar 2 y 3, el Texto Base como mínimo, deberá incluir la compilación de bibliografía, por unidad didáctica, o eje, o módulo, etc., con la explicitación del docente respecto a los propósitos de esa compilación y las actividades que orientarán a los objetivos de la asignatura o enfoque pedagógico de la misma. Cada uno de los componentes bibliográficos incluidos en la compilación, deberán incorporar, en forma adecuada y con un nivel de complejidad creciente, las actividades que contribuyen al aprendizaje de los contenidos correspondientes.
- o En el estándar 4 debe además, contener las Guías para el Estudio.
- o En el estándar 5 debe incluirse las Guías para el Estudio. Esta inclusión implica que las guías se "fusionarán" en el texto base ya que las mismas estarán organizadas y distribuidas en el desarrollo de los contenidos. La producción del contenido será elaborada por el profesor o equipo de asignatura¹⁰.

Apuntes de Cátedra: son los elaborados por el docente incluyendo la explicación, reflexión, descripción, en forma de desarrollo, de síntesis, red o mapa conceptual, esquemas u otra modalidad, sobre aquellos temas que pudieran presentar mayor complejidad para la comprensión del alumno.

Caracterización de los **Apuntes de Cátedra** por estándar de SATEP:

- Son empleados en los estándares **0 y 1**. Deben respetar las normas establecidas para el diseño y organización y las formas de expresión de los trabajos escritos.
- Estos apuntes al avanzar en su desarrollo en los niveles de profundidad, complejidad y aportes personales del docente que los elabora, podrán constituirse, a partir del estándar **2**, en el **Texto Base**.

Guías para el Estudio: Es el documento que contienen las indicaciones destinadas a orientar al alumno en cuanto a métodos de estudio personal y contenidos de la asignatura. Son utilizadas para proponer orientaciones sobre los contenidos de la asignatura, sobre las metodologías para su abordaje, sobre las actividades a desarrollar, enquadre del sistema de evaluación del proceso de aprendizaje y pautas administrativas como la calendarización de actividades, los formatos para la presentación de los trabajos o informes, etc.. Estas guías constituyen el subsidio fundamental para el trabajo personal, facilitando al alumno el estudio independiente. Las indicaciones señaladas favorecen el aprendizaje activo y significativo.

Caracterización de las **Guías para el Estudio** de la Asignatura por estándar de SATEP:

- En el estándar **0, 1, 2 y 3** no necesariamente deberán tener orientaciones didácticas.
- En el estándar **4 y 5** deberán explicitar orientaciones didácticas, ya que las mismas están contenidas o integradas al **Texto Base**, según lo explicitado oportunamente. Deben presentar o sugerir actividades diversas como el análisis crítico de la bibliografía, el estudio de casos, elaboración de hipótesis, comprobación y validación de las mismas, ejercicios de aplicación, aplicación en cuanto operacionalización de un conocimiento, construcción en cuanto elaboración de un producto, investigación en cuanto proceso dirigido a la interpretación o descubrimiento de un hecho, elaboración de informes¹².

Actividades complementarias para el aprendizaje: Son las previstas para cada unidad didáctica. Podrán abarcar pruebas objetivas, ensayos escritos, ejercicios prácticos, estudio de casos, comentarios de textos, elaboración de esquemas personales, entre otras posibles. Deben estar referenciadas en las "Guías para el Estudio". Las actividades complementarias son un medio para el seguimiento del proceso de aprendizaje y eventualmente podrán ser un medio para la autoevaluación en el estudio personal independiente del estudiante. Estas actividades se concibirán como un ejercicio complementario del estudio personal, fomentando la práctica de habilidades y destrezas que el equipo docente incluye entre los objetivos de la asignatura.

Caracterización de las **Actividades Complementarias para el Aprendizaje** de la Asignatura por estándar de SATEP:

- En el estándar **0, 1, y 2** podrán ser presenciales.
- En el estándar **3** podrán ser presenciales o utilizando las NTICs.
- En el estándar **4 y 5** deberán ser desarrolladas mediante la utilización de las NTICs .

Otros Recursos.

Guía del Alumno No Presencial: Es una guía institucional que incorpora indicaciones básicas académicas y administrativas. Se diseña por carrera y es responsabilidad del programa de Educación a Distancia. Contiene:

- Presentación Institucional.

Sistema de Asistencia Técnica Pedagógica – Definición de Estándares

Sistema de Asistencia Técnica Pedagógica: Esquema de Estándares

	Estándares					
	0	1	2	3	4	5
Clases y Consultas						
Clases Presenciales	100% de la carga horaria presencial del Plan de Estudios	50% de la carga horaria presencial del Plan de Estudios	12% de la carga horaria presencial del Plan de Estudios			
Espacios Programados para Consultas						
Intensivos	Presenciales o No	Presenciales o No	Presenciales o No	Presenciales o No	No Presenciales	No Presenciales
Normales	Presenciales o No	Presenciales o No	Presenciales o No	No Presenciales	No Presenciales	No Presenciales
Formatos de Evaluación y Acreditación						
Criterios de Evaluación	Según profesor	Según profesor	Según profesor	Según profesor	Según profesor	Según profesor
Acreditación						
Para la regularización	Presencial	Presenciales o No	Presenciales o No	Presenciales o No	No Presenciales	No Presenciales
Para la aprobación final						
Examen final	Presencial	Presencial	Presencial	Presencial	Presencial	Presencial
Por promoción	Presencial	Presenciales o No	Presenciales o No	Presenciales o No	Presenciales o No	Presenciales o No
Otro formato de aprobación adicional	Presencial	Presenciales o No	Presenciales o No	Presenciales o No	Presenciales o No	Presenciales o No
Modalidades						
Programas	Res. 052/2003-CS-UNPA	Res. 052/2003-CS-UNPA	Res. 052/2003-CS-UNPA	Res. 052/2003-CS-UNPA	Res. 052/2003-CS-UNPA	Res. 052/2003-CS-UNPA

Sistema de Asistencia Técnica Pedagógica – Definición de Estándares

Materias (cas)	Estándares					
	0	1	2	3	4	5
Todo Base			Al menos una compilación de bibliografía, por unidad didáctica, con la exploración de los propósitos, actividades que se orientan a los objetivos de la asignatura o enfoque pedagógico de la misma.	Al menos una compilación de bibliografía, por unidad didáctica, con la exploración de los propósitos, actividades que se orientan a los objetivos de la asignatura o enfoque pedagógico de la misma.	Menos estándar 2 incorporando además los datos para el Estándar 4	Texto Base: Texto de estudio en como lo "vacuú" básico de la asignatura, re-actualización, el cual recoge la mejor parte de los aspectos conceptuales, didácticos y pedagógicos que exige el programa de la asignatura, y dirige a los alumnos miembros para su formación personal. Debe incluir los Guías para el Estándar, las que deberán estar organizadas y distribuidas en el desarrollo de los contenidos. El Texto Base incluye además, un Glosario de los Términos y Acrónimos Específicos de la Asignatura.
Aperturas de Calidad:	Deben respetar las normas establecidas para el diseño y organización y las formas de expresión de los trabajos escritos según Documento de PaD 7 para el Diseño de Manuales, Capítulo 2 y 3.	Deben respetar las normas establecidas para el diseño y organización y las formas de expresión de los trabajos escritos según Documento de PaD 7 para el Diseño de Manuales, Capítulo 2 y 3.	Al avanzar en su desarrollo incorporados para el diseño en las medidas de actualidad, consistencia y apoyo personal del docente que los elabora, los Aperturas de Calidad podrán consistir en el texto de estudio 2, en el Texto Base.			



Sistema de Asesoría Técnica Pedagógica - Definición de Estándares

Materiales (cont)	Estandares				
	0	1	2	3	4
Guía para el Estado:	Las Guías para el Estado en esta subárea no necesariamente deben tener distribuciones didácticas	Las Guías para el Estado en esta subárea no necesariamente deben tener orientaciones didácticas	Las Guías para el Estado en esta subárea no necesariamente deben tener orientaciones didácticas	Las Guías para el Estado en esta subárea no necesariamente deben tener orientaciones didácticas	Deben explicitar orientaciones didácticas, ya que las mismas están contenidas e integradas al Texto Base. Deben presentar a su vez actividades didácticas como el análisis crítico de la bibliografía, el estudio de casos, elaboración de hipótesis, comprensión y validación de los mismos, aplicación de aplicaciones, aplicación de todos los conocimientos de la ciencia, construcción de un producto, investigación en cuanto al proceso dirigido a la investigación o desarrollo de un hecho, elaboración de informes
Actividades complementarias para el aprendizaje:	Problemas presentados	Problemas presentados	Problemas presentados	Problemas presentados o utilizados en NTCA	Deben ser diseñadas mediante la utilización de las NTCA.
Guía del Alumno No Presencial	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

7

[Handwritten signature]

12/11/15

UNPabimodal



ANEXO II

**Modelo Educativo Unpabimodal
Programa de Educación a Distancia
El Modelo Tecnológico**

MODELO EDUCATIVO Unpabimodal

EL MODELO TECNOLÓGICO

Capítulo 1. Introducción.

1.1 Alcance.

La definición del modelo tecnológico del Sistema Educativo Bimodal de la UNPA se circunscribe a definir la infraestructura tecnológica requerida para la implantación del Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje y los procedimientos que regulen su funcionamiento.

El diseño del Modelo Tecnológico está basado en los lineamientos definidos en los Modelos Pedagógico y Organizativo y comprende:

- Fundamentos y criterios del Modelo.
- Administración de los Cursos que se imparten en el Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje.
- Administración de los usuarios que interactúan en el Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje.
- Administración de los contenidos de los espacios curriculares que se imparten a través del Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje.
- Descripción de la Infraestructura tecnológica requerida para dar soporte al sistema Educativo Bimodal de modo de garantizar la seguridad y privacidad de la información, accesibilidad, usabilidad y mantenimiento.

2.1 Fundamentación del Modelo Tecnológico

La definición del Modelo Tecnológico, tanto en lo que se refiere a la infraestructura tecnológica como a los procedimientos que regulan el funcionamiento del Entorno Virtual, se fundamenta en un conjunto de criterios, los cuales aportan al correcto funcionamiento de los aspectos técnicos que la implementación del Sistema Educativo Bimodal requiere. Estos criterios apuntan básicamente a definir ciertos estándares que permitan observar el funcionamiento, su rendimiento y la evolución, teniendo como premisa sustantiva, el resguardo de la información en tanto se construye en el respeto del desarrollo curricular y por ende, de la vida académica de los estudiantes y profesores durante un período dado. El modelo está diseñado para mantener la libertad a los docentes y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de sostener su trabajo desde las instancias institucionales y aportar la información necesaria para la mejora en las siguientes implementaciones. La evolución del Sistema Educativo Bimodal, exigirá la adaptación del modelo tecnológico a nuevos requerimientos. Dicha adaptación se basará en el análisis de los indicadores que cada criterio contempla.

Rendimiento: Los indicadores que se analizan son los siguientes:

Volumen de transacciones estimado

Numero de sesiones realizadas

Capacidad de Almacenamiento: Refiere a la capacidad de almacenamiento que deben tener los equipos que conforman la infraestructura tecnológica que soporte el modelo educativo. Para ello deben considerarse los siguientes indicadores:

Volumen de transacciones estimado

Numero de cursos alojados en el Entorno Virtual

Numero de usuarios por curso en el Entorno Virtual

Seguridad y Privacidad: Garantizar la seguridad, integridad y privacidad de la información contenida en el entorno virtual. Para ello, se evalúan los siguientes indicadores:

Existencia de medidas de seguridad en el acceso a las instalaciones informáticas

Existencia de medidas de seguridad en el acceso telemático al sistema informático

Utilización de conexiones seguras para el intercambio de datos sensibles

Cumplir con la legislación vigente en materia de privacidad y custodia de datos personales

Accesibilidad: Refiere a la capacidad del Entorno Virtual de ser accedido por todos los usuarios, según sus necesidades y preferencias. Los indicadores asociados son:

Elección de medios según la capacidad tecnológica de los estudiantes

Utilización de softwares acústicos y visuales, para personas con discapacidades.

Usabilidad y Navegabilidad: La Usabilidad refiere a la capacidad que tiene el Entorno Virtual de ser comprendido, aprendido, usado y ser atractivo para el usuario. La navegabilidad, por su parte, refiere a la capacidad de recorrer el entorno, pudiendo determinar en todo momento la ubicación alcanzada y su posición en relación con los demás páginas del entorno. Los indicadores contemplados en este caso son los siguientes:

El curso virtual dispone de mapas de navegación, barras de situación.

El curso virtual dispone de ayudas y herramientas de apoyo

Mantenimiento: Refiere a la capacidad que tiene el entorno de ser modificado. Tales modificaciones incluyen conexiones, mejoras o adaptación del software a cambios en el entorno, en sus requerimientos.

Garantizar la escalabilidad de los equipos y programas informáticos

Las tecnologías empleadas corresponden a estándares abiertos.

Las tecnologías empleadas permiten la reutilización de objetos de aprendizaje

Garantizar el mantenimiento técnico de los sistemas informáticos

Garantizar cierto grado de independencia tecnológica; los indicadores que contribuyen al cumplimiento de este objetivo son:

Personal cualificado para el mantenimiento de los sistemas.

Equipo de desarrollo para la adecuación del sistema a los requerimientos institucionales.

Disponibilidad: Este criterio hace referencia a la capacidad de mantener un sistema en funcionamiento en forma permanente. Para garantizar un nivel aceptable de disponibilidad se analizan los siguientes indicadores:

Existencia de instalaciones redundantes, de modo que la falla de funcionamiento de un equipo servidor no afecte al funcionamiento del sistema.

Mecanismos de recuperación ante fallos

2.2 Hacia la definición del Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje



En el marco del Sistema Educativo Bimodal de la UNPA, se entiende por Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje (EVEA) a una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes de un proceso educativo, sea éste ofrecido en la modalidad presencial, modalidad semipresencial, o modalidad complementaria según la categorización SATEP- Sistema de Asistencia Técnico Pedagógica- correspondiente.

El análisis para la selección del Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje (EVEA) que satisficga las necesidades de la UNPA estuvo basada en las siguientes premisas:

Premisas de Orden General:

- Poseer funcionalidades que emulan un campus real
- Trabajar con el Concepto de Campus, no solamente con el de curso electrónico.
- Permitir la no coincidencia de tiempo y espacio.
- Garantizar la identidad de los usuarios
- Tener pleno dominio del ambiente, identificando a cada usuario del mismo.
- Cubrir la necesidad de mantener un historial de mensajes.

Como producto de este análisis, se consideró a Moodle un Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje adecuado para ser utilizado en el Sistema Educativo Bimodal de la UNPA. Las características de Moodle que lo ubicaron en primer lugar fueron las siguientes:

- Producto de código fuente abierto.
- Se consideró pertinente elegir una herramienta de código abierto debido a:
 - Alto costo de adquisición y mantenimiento de los productos comerciales.
 - Imposibilidad de modificar un software cerrado, para cubrir necesidades nuevas o específicas.
 - Facilidad técnica de compatibilidad con el sistema de gestión académica SIU GUARAM.
- Comunidad de Colaboración en línea: El desarrollo de Moodle es dirigido por una comunidad de usuarios que agrega funcionalidad al producto, y ofrece soporte a los demás usuarios.
- Facilidad de uso: Los aspectos que contribuyen a la usabilidad de Moodle son:
 - Conocimientos técnicos: La concepción modular del entorno facilita que el Profesor pueda utilizarlo sin conocimientos técnicos muy específicos.
 - Entorno sencillo, amigable, intuitivo.
 - Ayuda contextual disponible en las actividades del entorno.
- Posibilidad de Trabajo Ofline: El usuario puede bajar a su ordenador los archivos que el Profesor haya cargado en el Curso.
- Disponibilidad del Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje en diferentes idiomas, lo que permite crecer en el tiempo.
- Diseño Modular: Garantiza su flexibilidad.
- Producto Escalable: Se puede implementar una arquitectura HA (alta disponibilidad) basada en CSS (Cluster Support Services) y en hardware de balanceo para MySQL.

Premisas de Orden Estructural:

Analizados los requerimientos en el marco de los indicadores del modelo, se determinó que en una primera etapa, las características de la implementación permiten ser cumplimentadas bajo el entorno Moodle. Por otra parte el manejo de los materiales como objetos intercambiables bajo el estándar SCORM, lo que permite migrar fácilmente a aplicaciones futuras de mayor performance con prestaciones equivalentes.¹

Capítulo 3. Gestión de Cursos.

3.1 Definición de Cursos en el Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje

Las asignaturas que se ofrecen en un determinado periodo lectivo en las distintas Unidades de Gestión de la UNPA se definen en el Entorno Virtual como Cursos. Existen en el Entorno Virtual, por periodo lectivo, tantos Cursos como comisiones existen en el sistema de Gestión Académica SIU-GUARANI de cada Unidad de Gestión, a excepción de aquellas asignaturas que se ofrecen por un mismo Equipo Docente para más de una Unidad Académica, donde por razones de orden organizativo en el entorno se consideran un mismo Curso².

El año de los Cursos en el Entorno Virtual es realizado por el Administrador Tecnológico. Los datos para la generación de los Cursos son obtenidos del Sistema de Gestión Académica SIU-GUARANI e importados a una base de datos diseñada a efectos de validar la información y adecuarla al formato requerido por el Entorno Virtual.

Los datos de los Cursos que constituyen la oferta del periodo lectivo son provistos por el personal del Plan de Acción de Mantenimiento de cada Unidad Académica, quienes deberán ejecutar los procedimientos establecidos para ese caso. Los datos de las comisiones habilitadas deben ser enviados por Correo Electrónico en la fecha solicitada a la cuenta de correo electrónico unpa@unpa.edu.ar en formato de texto. El Administrador Tecnológico debe habilitar los Cursos en el Entorno Virtual en función de la información obtenida. La habilitación en el Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje implica la restauración de los Cursos ya definidos en el caso de que los mismos se hayan efectuado en la UNPA en un periodo lectivo anterior, o la generación de un nuevo Curso, en otro caso.

En esta instancia, el Administrador Tecnológico incorpora en cada Curso el equipo Docente asignado para hacerse cargo del mismo, el equipo de apoyo a la actividad académica (Coordinador de Educación a Distancia y Coordinador de Alumnos No Presenciales) y el equipo de Gestión correspondiente, siguiendo los lineamientos que se describen en el Capítulo 4.

Para facilitar la tarea docente, en el momento de la habilitación y de la asignación de los perfiles Docentes, de apoyo a la actividad académica y de gestión, se deben incorporar al Curso los materiales que a ese momento se encuentren disponibles (Programa de la Asignatura, Texto Base, Bibliografía Digitalizada, etc.).

Es en esta instancia donde se le informa a los Docentes que el Curso está habilitado.

El Profesor responsable deberá entonces, incorporar las actividades y recursos³ necesarios para constituir el espacio virtual en un aula donde Profesores y Estudiantes interactúen. Dichas actividades podrán estar disponibles para los Estudiantes desde el momento en que éste se inscribe o a medida que va avanzando el desarrollo del espacio curricular⁴, de acuerdo a lo que establece cada profesor en su propuesta pedagógica.

Los materiales que el Profesor responsable agregue en el Curso durante el desarrollo del mismo, deben remitirse además al Administrador Tecnológico a fin de adjuntarlos a la Biblioteca de Materiales Curriculares Digitalizados⁵.

Teniendo en cuenta que el modelo educativo pretende principalmente, acercar la formación a los Estudiantes de la provincia de Santa Cruz, se propone una estrategia organizacional que posibilite la implementación del Entorno Virtual fuera de línea, pero con acceso local, para localidades cuyo conectividad no es adecuada para mantener con la performance esperada un acceso y actualización remota. Para tal fin se articula con el Programa de la Red UNPA⁶, el fortalecimiento de los Centros de Recursos Locales (Nodos), de forma tal de permitir el acceso de los Estudiantes al Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje.

Para la gestión de los Cursos que se imparten en aquellas localidades cuyo acceso a Internet es restringido, se plantea el siguiente esquema de trabajo: Semanalmente, se enviará una copia de seguridad de cada uno de los Cursos donde haya Alumnos de esa localidad inscriptos. Las copias de seguridad son enviadas al Facilitador del Nodo⁷ de la localidad en formato digital (CD, DVD), quien deberá restaurar cada uno de los Cursos en el Servidor del Centro de Recursos Local destinado a ese fin, de modo que los Alumnos del lugar puedan acceder a su Curso, observar la participación de sus compañeros, analizar las nuevas actividades propuestas por el Docente, acceder a los materiales que para tal fin se han puesto disponibles en el Entorno Virtual de Aprendizaje y ejecutar las tareas previstas. Esta restauración se realiza de forma automática y con el envío de un mensaje al servidor central, indicando que la operación ha sido generada satisfactoriamente.

Estos Alumnos, al no tener disponible el acceso remoto, realizarán las actividades previstas para la semana (participación en el foro, envío de tareas, etc.), incorporando sus aportes y documentos mediante el uso del correo electrónico a

² En estos casos el Curso será único, no obstante ello, cada Unidad Académica involucrada a sus estudiantes y éstos serán registrados en el Entorno virtual, como Grupos de Estudiantes de un mismo Curso. Cada estudiante podrá identificar claramente, cuáles son sus compañeros de Unidad.

³ Las actividades serán presentadas como Foros de Discusión, Tareas a presentar, Cuestionarios, etc. Los Recursos en cambio, son los Materiales propios o de Terceros.

⁴ Es importante que el Alumno encuentre nuevos estímulos cada vez que ingresa al Aula Virtual, estableciendo un vínculo con el espacio y generando una necesidad de acceder y encontrarse nuevamente con sus compañeros y profesores (Ver el Documento de definición del Modelo Pedagógico).

⁵ La estructura de directorios con la que se almacenará esta información se explica en el Capítulo 5 del presente documento.

⁶ El programa de la Red UNPA, es un programa de articulación entre la Universidad y los Municipios de las diferentes localidades de la Provincia de Santa Cruz, con el objeto de interactuar con las comunidades de la región, en lo referido a Docencia, Investigación y Extensión, posibilitando la presencia de la Universidad más allá de los asentamientos de las Unidades Académicas.

⁷ El Facilitador del Nodo es el nexo entre el Programa de Educación a Distancia y el Programa de la Red UNPA.

PEUD: Modelo Educativo Unipabimodal: El Modelo Tecnológico

Unipabimodal estableciendo claramente el objeto de la comunicación (identificación del Foro en el que participa, el Tema de dicho Foro, la Tarea, la Lección, etc.).

Todos los días, desde la Administración Tecnológica, se incorporan en el Entorno Virtual de Aprendizaje, lo recibido por correo, indicando que la actualización es en nombre del Estudiante correspondiente⁹.

3.2 Baja de Cursos en el Entorno Virtual

Transcurrido un mes de la fecha de finalización del período lectivo, el Administrador Tecnológico debe deshabilitar el acceso a los Cursos que estuvieron disponibles en ese período. La información de estos Cursos debe ser resguardada por el término de dos años, período de vigencia de la regularidad de un espacio curricular de acuerdo a lo establecido en el Artículo 44^o del Reglamento de Alumnos.

El Administrador Tecnológico debe informar por escrito al Director del Programa de Educación a Distancia el estado de Cursos que han sido resguardados, indicando los siguientes datos: Asignatura, Nombre del Curso, Docente Responsable, Tamaño del archivo resguardado.

Las copias de seguridad de las comisiones serán almacenadas en soporte digital (CD, DVD, etc.) y su resguardo será responsabilidad de la Dirección del Programa de Educación a Distancia.

Capítulo 4. Gestión de Usuarios.

4.1 Participantes del Entorno Virtual

Administrador Tecnológico

Es el usuario responsable de la administración del Entorno, es definido durante la instalación del Entorno. Sus funciones son:

- Atender las consultas técnicas formuladas de los actores del proceso.
- Garantizar el acceso al Entorno Virtual
- Garantizar los resguardos de la información del Entorno Virtual
- Garantizar la operatividad del Entorno Virtual en localidades con acceso a Internet restringido.

El Equipo Docente

Refiere al Profesor responsable y a los Profesores Integrantes del espacio curricular. Los datos de los equipos Docentes son provistos al Programa de Educación a Distancia por el Secretario Académico de la Unidad Académica¹⁰ de acuerdo con las peticiones realizadas de los órganos de gestión correspondiente. Los datos de los Docentes que se requieren para dar el día en el Entorno Virtual son: Número de legajo que el Profesor mantiene en el Sistema de Gestión de Personal SIU-PAMPA, Apellido, Nombres, Dirección de Correo Electrónico¹¹, Comisión en la cual participa.

Esta información debe remitirse en formato de texto a la dirección de correo electrónico unpabimodal@unpa.edu.ar.

Los Estudiantes

Incluye a los Alumnos inscritos en el Sistema de Gestión Académica SIU-GUARANI en cada Curso ofrecido por la UNPA, así su inscripción aceptada o pendiente.

Los datos de los Alumnos inscritos son provistos por el personal del Plan de Acción de Mantenimiento de cada Unidad Académica. Los datos deben ser enviados por Correo Electrónico en la fecha solicitada a la cuenta unpabimodal@unpa.edu.ar en formato de texto. Los datos a informar por cada Curso son los siguientes: Número de Legajo, Apellido del Alumno, Nombre del Alumno, Correo Electrónico¹¹, Unidad Académica, Localidad de residencia durante el período lectivo, Asignatura, Carrera, Comisión donde está inscripto y estado de la inscripción (aceptada o pendiente).

Los datos de los Estudiantes y los Profesores son importados a una base de datos diseñada a efectos de generar los archivos con la información de los Alumnos y Docentes que deben incorporarse al Entorno Virtual. Como resultado de este control se obtienen los datos para la incorporación de los Estudiantes en las comisiones de la Plataforma.

Los nombres de usuario se corresponden en el caso de los Equipos Docentes y el Equipo de Gestión al número de legajo que mantienen en el sistema de Gestión de Personal SIU-PAMPA.

Por su parte, los nombres de usuario de los Estudiantes se corresponden con el número de legajo que mantienen en el Sistema de Gestión Académica SIU-GUARANI.

Las claves de acceso al Entorno Virtual de los Usuarios aquí descritos se generan haciendo uso de aplicaciones diseñadas a tales efectos, y serán informadas al interesado haciendo uso de los medios que garanticen la seguridad de la información enviada.

El Asesoramiento Pedagógico y Seguimiento Institucional

En este encuadre el Coordinador de Educación a Distancia, que tiene la función de facilitar y asesorar a los Docentes, sobre las herramientas y metodologías que le permitan desarrollar sus Cursos con mayor calidad, ya sea por el tipo de actividades propuestas como por los materiales elaborados o seleccionados.

⁹ La definición de los Docentes responsables e integrantes de cada espacio curricular es determinado por las autoridades de cada Unidad de Gestión, de acuerdo a las normativas vigentes en la materia para el entono presencial, en concordancia con las que para la modalidad no presencial se establecieron.

¹⁰ Esta dirección será utilizada para enviar todas las novedades que, el Entorno Virtual de Aprendizaje, facilita de forma automática a efectos de interactuar en el desarrollo del espacio curricular. Se recomienda que los mensajes sean institucionales.

¹¹ Esta dirección será utilizada para enviar todas las novedades que, el Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje, facilita de forma automática a efectos de interactuar en el desarrollo del espacio curricular. Se recomienda que los mensajes sean institucionales, a las redes internas así lo permiten, de lo contrario podrá utilizarse una de sus libre pero deberá ser creada con cierto criterio institucional. Se recomienda que, al momento de la inscripción del estudiante, cada Unidad de Gestión implemente una estrategia especial a fin de garantizar que esta información sea incorporada al sistema SIU-GUARANI. En esta modalidad la relación institucional a través de este medio es muy importante, ya que el Alumno no acude habitualmente a las instalaciones de la Universidad, quedando entonces imposibilitado de informarse por los medios tradicionales de transparencias, folletos y manuales.

Capítulo 5. Gestión de Contenidos.

5.1 Organización de los Contenidos

Los materiales de los diferentes espacios curriculares se almacenan en los Cursos para los cuales son ofrecidos. Asimismo, se incorporan en una Biblioteca de Materiales Curriculares Digitalizados¹⁴.

Los Profesores responsables de los diferentes espacios curriculares deben codificar sus materiales de acuerdo al nomenclador de disciplinas y subdisciplinas de la UNPA, indicando cuál es el alcance que el material posee; pudiendo ser: solo para su asignatura, para el conjunto de asignaturas de la especialidad, para el conjunto de asignaturas de la subdisciplina o de la disciplina. Esta definición posibilita la reutilización en más de un espacio curricular, y por más de un Equipo Docente, independientemente de la Asignatura que lo aportó por primera vez al entorno virtual.¹⁵

5.2 Resguardo de la Información

La información gestionada a través del Entorno Virtual es resguardada siguiendo los lineamientos de la política de resguardo de la UNPA (Reglamento 003/03) y sus modificaciones.

La información a almacenar en copias de seguridad es la siguiente: Información del Curso, Materiales, Usuarios. Asimismo, se resguarda la información de la Biblioteca de Materiales Curriculares Digitalizados.

Finalizados los períodos lectivos, se resguarda la información en soporte digital tal como se indicó en el capítulo previo.

Capítulo 6. Infraestructura Tecnológica.

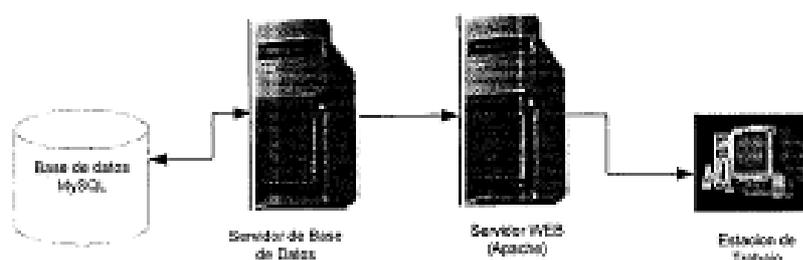
En el marco del Sistema Educativo Bimodal de la UNPA, se considera infraestructura tecnológica al equipamiento informático, los productos software y los servicios de conectividad necesarios para la incorporación de la tecnología en los procesos de Enseñanza y Aprendizaje.

Se puede decir entonces que la infraestructura tecnológica está formada por los siguientes elementos: Infraestructura Física, Infraestructura Lógica y Servicios de Acceso.

6.1 Infraestructura Física

Incluye la configuración de los ordenadores portátiles y de escritorio, la configuración de los servidores, la red física que conecta los ordenadores. Incluye también conexiones de telecomunicaciones con el exterior de la Universidad, y entre las Unidades Académicas.

En la UNPA, la infraestructura física que soporta el Sistema Educativo Bimodal implica la instalación de dos servidores, uno sobre el que se ejecuta la base de datos, y el restante que se encarga de responder las solicitudes de los clientes del servidor Web APACHE (Ver Figura 3).



Configuración de Hardware de los Servidores del Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje

La configuración de los servidores está limitada por los siguientes aspectos:

- Sistema Operativo: Las opciones posibles son: Win200x Server / Linux / Solaris.
- Servicios básicos a brindar: Web Server, PHP, Base de datos MySQL, Email, Protocolo de Transferencia de Archivos - FTP, SSH, etc.)
- Cantidad de cursos a instrumentar
- Tipos de actividades a desarrollar en los cursos.
- Tasas de transferencia interna en la Intranet.
- Cantidad de accesos de los estudiantes.
- Cantidad de usuarios concurrentes conectados (se estima normal 10% del total de usuarios registrados)

En atención a los aspectos anteriores y a la arquitectura propuesta para el Sistema Bimodal, se requiere que los servidores tengan las siguientes características:

Servidor de base de datos: Doble AMD Opteron Mod. 650 ó Intel Xeon a 3 GHz, 2 GB RAM, Disco 120 GB Ultra SCSI, Placa Red 100 Base T ó 1000 BaseT, preferentemente en una Red LAN Switchada, y fuentes alimentación redundantes, UPS

Servidor Web Apache Moodle: Doble AMD Opteron Mod. 350 ó Intel Xeon a 3 GHz, 2 GB RAM, Disco 120 GB Ultra SCSI, Placa Red 100 Base T ó 1000BaseT, preferentemente en una Red LAN Switchada, o fuentes alimentación redundantes, UPS

Además, los servidores deberán poseer:

- Placa video SVGA con SDRAM 64 MB.
- Controladora Periféricos (CD-ROM /Cinta), independientemente de controladora de discos y unidad de disquete.
- Disquete de 3 1/2" 1.44 MB
- Unidad Lectograbadora de DVD/ CD-ROM
- Puertos para Mouse, teclado, USB y Monitor SVGA
- Monitor de 17" con resolución mínima de 1280x 1024.
- Puerto paralelo Centronics



Configuración de Hardware de las Estaciones de Trabajo en las Unidades Académicas

En las Sedes de la UNPA, se garantiza el acceso a los diferentes actores de este proceso (Equipo docente, Equipo de Administración a la Actividad Académica y Equipo de Gestión desde Laboratorios de la UNPA) desde Laboratorios cuyos puestos de trabajo deben cumplir la siguiente configuración de hardware.

Procesador tipo Pentium III a 1 GHz ó equivalente, 128 MB RAM (recomendado 256 MB), disco de 8 GB, monitor color 14" con resolución de 800x600 píxeles, conexión a Internet mínima dial up vía MODEM de 56 kbps V.90 ó vía red local con Placa Red 10/100BaseT Ethernet, con un acceso controlizado a Internet dimensionado para esta finalidad, según la cantidad de usuarios concurrentes estimados a razón de 4 kbps/usuario (60 usuarios = 320 kbps adicionales).

No obstante, para la configuración mínima se deberán tener en cuenta los requerimientos de sistema operativo y navegador a instalar.

Configuración de Hardware de los Servidores de los Centros de Atención.

hace referencia a la configuración de los servidores ubicados en las localidades con acceso a Internet restringido, para que el Facilitador del Nodo y los alumnos de esa localidad realicen las actividades correspondientes, asumiéndose el siguiente equipamiento en una primer etapa de implantación:

Servidor de Base de Datos y Web Apache Moodle unificados con Procesador tipo Pentium IV a 2.8 GHz ó equivalente, 1.5 GB RAM (recomendado 3 GB), discos rígidos de 2x 100 GB con tecnología RAID, placa de video SVGA con SDRAM 64 MB, monitor color 16" con resolución de 800x600 píxeles, unidad lectora de CD, puertos serie, paralelo, para mouse, teclado y USB. Conexión a Internet mínima dial up vía MODEM de 56 kbps V.90 ó vía red local con Placa Red 10/100BaseT Ethernet. Alimentación con UPS.

Configuración de Hardware de los equipos de los Estudiantes

La configuración debe ser equiparable a la descrita en el ítem Configuración de Hardware de las Estaciones de Trabajo de las Unidades Académicas.

6.2 Infraestructura Lógica

Configuración de Software de los Servidores de Recorrido.

EL Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje Moodle fue desarrollado originalmente en el Sistema Operativo Linux utilizando Apache, Base de datos MySQL y PHP (conocida como Plataforma LAMP), pero también funciona con otros sistemas de base de datos (Postgre SQL) y en sistemas operativos Windows 2000, XP, MacOS X y Netware 5.¹⁶

La configuración de software de los servidores ajusta a las siguientes características:

Sistema Operativo: Linux kernel 2.4.20 (ó superior) ó Microsoft Windows 2000 Server

Software Servidor Web: usualmente se emplea Apache, pero puede trabajar con cualquier web Server que soporte PHP, como por ejemplo: IIS (Internet Information Server) de Microsoft en plataformas Windows.¹⁷

Lenguaje de Scripting: PHP 4.1.0 ó posterior con librería GD.

Servidor de Base de Datos: MySQL (ó Postgre SQL).

Seguridad/Autenticación: el Entorno Virtual emplea un esquema de autenticación de Nombre de Usuario y Clave de Acceso, pero puede autenticarse contra una variedad de fuentes, como bases de datos externas, servidores de directorio LDAP, IMAP, POP3 y otros.

Configuración de Software de los equipos de las Unidades Académicas.

Refiere a la configuración de software que deberá tener los Laboratorios en las Unidades Académicas. Esto es:

¹⁶ Plataforma de e-learning: Moodle (versión actual 1.4), de <http://moodle.org> originalmente acrónimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Módulos), distribuido como software libre bajo licencia pública GNU, con traducciones a más de 45 lenguajes.

Al 11.09.2004 las registradas su instalación 1340 sitios de 92 países. El sitio más grande ha reportado más de 2000 cursos y cerca de 17.000 estudiantes (Fuente: <http://encyclopedia.texmfedictionary.com/Moodle/>).

¹⁷ Una buena elección para un servidor sería "Linux con Apache" por: 1) Linux requiere menos potencial de hardware para soportar los mismos usuarios que en Windows 2000, y 2) Apache es un servidor web mucho más seguro que IIS, pero hasta tanto se configure el equipo físico que garantice el soporte requerido, se eligiera sobre windows.



Sistema Operativo: Linux kernel 2.4.20 (o superior) o Microsoft Windows SERVER/NT/2000/XP o Mac OS X. En lo posible se recomienda realizar un upgrade a la última versión que en la máquina sea posible, teniendo en cuenta que las versiones más antiguas están pobremente soportadas, mientras las más nuevas poseen upgrades periódicos.

Navegador WEB: Debido a que el Entorno Virtual está basado en una tecnología web, es necesario disponer de un navegador WEB que permita una cómoda navegación por todos los datos y recursos, además de ofrecer posibilidades multimedia. El cliente web requerido por Moodle debe soportar HTML 3 o superior y CSS (Cascading Style Sheets), por lo que el entorno virtual utilizado en el Sistema Bimodal de la UNPA funciona correctamente con los siguientes navegadores: Internet Explorer (4.0 o superior), Netscape Navigator (4.5 o superior), Opera (7.21 o superior) o Mozilla Firefox.

Utilitarios: La utilización de un entorno virtual requiere la elaboración de trabajos tanto de carácter individual como grupal, para lo cual se considera necesario disponer de las siguientes aplicaciones: procesadores de texto, planillas de cálculo, bases de datos y software para la elaboración de presentaciones, como las incluidas en el paquete MS Office o en el alternativo open-source OpenOffice.

Resulta esencial contar con el lector de archivos de formato PDF, muy común en la web, que puedan visualizarse con Adobe Acrobat Reader, el cual puede ser obtenido del sitio Oficial de Adobe.

Se necesita contar con una dirección de correo electrónico, por lo que debe poseer una aplicación cliente de correo Electrónico como Outlook, Outlook Express, Eudora, etcétera.

Se recomienda como esencial contar con software antivirus actualizado y un firewall, especialmente si se cuenta con conexión de banda ancha a Internet. Hay herramientas gratuitas que lo soportan.

Configuración de Software de los Servidores de los Centros de Atención.

La configuración de Software es similar a la descrita en el ítem Configuración de Software de los Servidores de Restaurado, sobre una base de hardware algo menor.

Configuración de Software de los equipos de los Estudiantes

La configuración de Software para estos equipos es similar a la descrita en Configuración de Software de los equipos de las Unidades Académicas.

6.2 Servicios de Acceso

Modos de acceso a Internet de los alumnos:

1- **Acceso desde Equipos de las Unidades Académicas:** Es el acceso utilizado por todas las personas vinculadas al Entorno Universitario, es decir, estudiantes, personal docente o de gestión.

Disponen de las facilidades de conectividad a Internet de las redes locales de las Unidades Académicas, las que deberían garantizar su velocidad de datos a las necesidades del Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje, con la referencia citada anteriormente de 4 kbps/usuario concurrente.

2- **Acceso Dial-up de alumnos distantes:** Es el acceso utilizado a Internet como solución tradicional, de acceso telefónico a través de la RTPC (Red Telefónica Pública Conmutada o PSTN) con tecnología analógica, transmitiendo datos vía un módem de 56 kbps V.90 o V.92. Es la opción más sencilla, pero con menor velocidad de conexión que las alternativas de banda ancha (ADSL, RDSI o Cablemodem), por lo que el tiempo de conexión ha de ser mayor.

3- **Acceso ADSL de alumnos distantes:** Es el acceso a Internet de banda ancha con tecnología ADSL (Asymmetric Digital Subscriber Loop o Bucla de Abonado Digital y Asimétrica), pues el canal de datos es asimétrico, de modo que el caudal máximo de información en el sentido de la red hacia el usuario (downstream) es mayor que en el sentido del usuario a la red (upstream).

Empieza la red telefónica, pero no está disponible en la mayoría de las localidades. Se puede tener conexión permanente a tarifa plana.

La conexión se realiza con un MODEM ADSL externo conectable a un puerto USB o a una placa de red tipo Ethernet, dejando disponible el canal de voz para llamadas telefónicas, al trabajar en otro rango de frecuencias diferentes en el mismo par de cables.

En nuestra zona se comercializan accesos ADSL de velocidades de transmisión 256/128 kbps.

4- **Direta Accesos de alumnos distantes:** Algunas localidades cuentan con acceso a Internet de banda ancha inalámbrica con velocidades similares a ADSL, y otras con conexión satelital, pero a menores velocidades y mayor costo, lo que puede limitar su uso intensivo.

En un futuro se puede contar con otro tipo de accesos como lo son el cablemodem, RDSI (Red Digital de Servicios Integrados) o a través de las redes de telefonía celular, lo que redundará en una mayor accesibilidad al entorno virtual del Sistema Bimodal de la UNPA.

Anexo 3: Resolución de creación de la carrera de Licenciatura en trabajo social



Río Turbio, 15 de junio de 2007

VISTO:

El Expediente Nro. 06304-R-07; y

CONSIDERANDO:

Que por el mismo se tramita el proyecto académico de la carrera Licenciatura en Trabajo Social;

Que la aprobación del plan de estudios de la carrera surge de los lineamientos del Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad, con la finalidad de actualizar su oferta incorporando la formación de grado de los profesionales que la gestión pública va requiriendo para el cumplimiento de sus objetivos en el marco del compromiso con la sociedad en general, con la región en la que cada una se encuentra inserta, en particular;

Que el perfil del Licenciado en Trabajo Social de la UNPA incluye una fuerte formación en el abordaje socio-comunitario, lo cual está garantizado por la existencia de contenidos disciplinares y transversales al conjunto del proyecto curricular, que incluye al desarrollo comunitario como una de las incumbencias específicas, y para lo cual esta profesión tiene una amplia trayectoria en el campo de la acción social en las comunidades;

Que el proyecto contempla tres ejes temáticos específicos diferenciados en la formación básica: la formación básica, la formación metodológica y la formación específica;

Que la propuesta cuenta con el aval de la Secretaría General Académica;

Que a los efectos de obtener el reconocimiento oficial y la consecuente validez nacional del título la presente debe ser elevada al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación;

Que la presente tramitación se encuadra en el inciso f) del artículo 44 del Estatuto de la Universidad;

Que puesto a consideración en plenario se aprueba por unanimidad la aprobación del plan de estudios de la Carrera Licenciatura en Trabajo Social;

POR ELLO:

**EL CONSEJO SUPERIOR DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA AUSTRAL
RESUELVE:**

ARTICULO 1°: APROBAR el Plan de Estudios de la Carrera Licenciatura en Trabajo Social, el que obra como Anexo Único de la presente Resolución, en el que se incluye la Justificación del proyecto académico y los Objetivos de la Carrera, el Perfil del Egresado, las Competencia Profesionales, los Alcances del Título, la Estructura del Plan de Estudios y los Contenidos Mínimos de las asignaturas.

ARTICULO 2°: ENCOMENDAR a la Secretaría General Académica las tramitaciones ante el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, conducentes al reconocimiento oficial y a la validez nacional del título al que lleva el Plan de Estudios de la Carrera Licenciatura en Trabajo

Resolución Nro.11207-CS-UNPA

UNPA - 2007



UNPA
Universidad Nacional
de la Patagonia Austral
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA AUSTRAL

Social.

ARTICULO 2º: TOMEN RAZON Secretarías de Rectorado, Unidades Académicas, dese a publicidad y cumplido, ARCHIVASE.


Adolfo H. Nájera
Secretaría Consejo Superior


Ing. Néstor A. Balboa
Rector

ANEXO

PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

CARRERA:	LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL
TÍTULO:	LICENCIADO/A EN TRABAJO SOCIAL
DURACIÓN:	4 (CUATRO) AÑOS Y UN CUATRIMESTRE
CARGA HORARIA TOTAL:	2.760 HORAS

I. FUNDAMENTACIÓN DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIO

La sociedad del siglo XXI demanda un modelo de políticas sociales acorde con la necesidad de garantizar la ciudadanía integral y la promoción social de los sujetos a través de la promoción socio comunitaria.

La intervención del estado en el alcance de estos objetivos requiere de la participación activa de profesionales capacitados y comprometidos con el diseño, ejecución y evaluación de diversos cursos de acción que centren la mirada en la atención integral de las necesidades sociales en el ámbito comunitario.

Los fenómenos acaecidos en los finales del siglo pasado en nuestro país, y, en general, las tendencias hegemónicas en el mundo exponen, en toda su crudeza, aquello que Robert Castel¹ denominara el individualismo negativo. Sin duda la perspectiva de la privacidad y el libre albedrío como grandes conquistas del sujeto en la Modernidad frente a la indiferenciación y sujeción hacia los valores y el control social de la comunidad, no invalidan esta otra certeza que nos muestra la actualidad: la búsqueda de realización individual como la expresión extrema de la negación de la integración social. Efectivamente, lo comunitario introduce una direccionalidad en todo análisis que se realice acerca de las formas de protección hacia el ciudadano. Esa direccionalidad es, fundamentalmente, la que muestra la capacidad potenciadora que alcanzan las redes sociales que se establecen en una comunidad cuando se han establecido la pertenencia y reconocimiento mutuo junto al concepto de bien común. El trabajo dirigido a acompañar y fortalecer esta condición de comunitario que adquiere un conjunto social deriva, ineludiblemente, en el mejoramiento de las condiciones de vida del sujeto y su grupo familiar.

Sin embargo, es necesario reconocer que la profesión del Trabajo Social ha centrado mayoritariamente su intervención en el sujeto y el grupo familiar. De hecho, mayoritariamente, las políticas sociales han definido su objeto en el sujeto individual y su entorno más cercano. Si bien no se desconoce a la comunidad con nivel de intervención, es necesario admitir que a través de la historia de la profesión han sido escasos los avances en el ejercicio profesional a nivel comunitario.

Las políticas sociales que centran su objeto en la comunidad son verdaderamente superadoras ya que introducen la perspectiva social en la explicación acerca de los problemas o las carencias sociales, pero lo más significativo es que también parten de identificar y reconocer las fortalezas

¹ Castel, Robert. "El individualismo negativo: la cuestión social". Paídos, 1994.

que tienen las comunidades, las capacidades colectivas para construir realidades más satisfactorias.

Ella no excluye el conocer y asumir la incidencia del plano de lo individual y en especial, la configuración que adquiere para cada sujeto la trama de interacciones que va construyendo a lo largo de su vida así como la particular incidencia de la subjetividad.

Sin duda, la profesión del Trabajo Social se posiciona cotidianamente frente al desafío de articular ambas visiones construyendo una intersección entre ambas.

En este proyecto de formación, sin embargo, dando cuenta de los imperativos que presenta la política social en el momento actual, es necesario fortalecer la perspectiva socio – comunitaria que pone énfasis en la dimensión social de las problemáticas que aquejan a los ciudadanos, de las carencias y necesidades así como de aquellas situaciones relacionadas con la apropiación desigual de los beneficios obtenidos colectivamente. Esta opción se basa en la concepción desarrollada por Kilsberg acerca del desarrollo social entendido como la expresión de una comunidad que toma iniciativas saludables y empieza a cambiar su actitud pasiva buscando soluciones desde la participación y el compromiso.

Por otro lado, las universidades nacionales deben actualizar su oferta incorporando la formación de grado de los profesionales que la gestión pública va requiriendo para el cumplimiento de sus objetivos en el marco del compromiso con la sociedad en general, con la región en la que cada una se encuentra inserta, en particular, y – en el marco de los principios de responsabilidad social – contribuir a la configuración de una trama social en la que los actores sumen sus esfuerzos en la potenciación de sus capacidades. En este sentido, se ha trabajado en el diseño de una propuesta compleja e integral que, sin romper con los espacios ya prefigurados de las profesiones reguladas, como es el caso de la Licenciatura en Trabajo Social, sus leyes profesionales, sus códigos de ética profesional y las normativas y recomendaciones emanadas de las organizaciones profesionales gremiales y académicas, nacionales e internacionales, tenga la capacidad de reaccionar de manera innovadora ante los requerimientos de la provincia de Santa Cruz con sus particularidades sociodemográficas.

La profesión del trabajo social, caracterizada en la primera parte del siglo XX por el perfil instrumental y subsidiario de otras profesiones consideradas "mayores" ha ido transformándose ocupando cada día más lugares de autonomía en el concierto de las profesiones en virtud de la generalización de proyectos curriculares más completos con fuerte énfasis en la formación teórica y metodológica. De esta forma, los trabajadores sociales han ido ocupando paulatinamente en las políticas sociales y en los organismos de gestión pública en general, espacios caracterizados por la captura e interpretación de datos diagnósticos, el diseño de cursos de acción, la articulación de actores, la promoción de la participación comunitaria y la gestión asociada en el marco del pensamiento complejo en la interpretación de los fenómenos, el diseño de acciones dentro de la perspectiva estratégica y la articulación interdisciplinaria.

Todo ello ha sido y es posible gracias a una formación que da prioridad el plano técnico metodológico y garantiza una práctica pre profesional diseñada de forma tal que permita a los estudiantes experimentar el desarrollo del proceso de intervención completo, insertándose en instituciones u organizaciones de la comunidad desde las cuales se pueda abordar la práctica de la intervención en nivel comunitario, en simultáneo con los otros niveles de intervención según lo

requiera el campo problemático del cual se trate, y a partir del cual se integren otros campos problemáticos.

Es por eso que el presente proyecto de formación contempla tres ejes específicos diferenciados en la formación áulica: la formación básica, la formación metodológica y la formación específica. Esta última contempla un espacio longitudinal a toda la trama de la malla curricular dedicado a la integración teoría-práctica y a garantizar que la práctica se caracterice por ser el ámbito de aplicación de los conocimientos técnicos metodológicos perdiendo definitivamente todo sesgo empírico.

Asimismo, se ha diseñado este proyecto curricular ensamblado armónicamente con un proyecto simultáneo de asistencia técnica y capacitación a los equipos profesionales de las instituciones y organismos de la comunidad con los cuales se establezcan convenios de cooperación mutua gracias a los que se podrá contar con centros de práctica para la formación de los futuros trabajadores sociales. Esta modalidad garantiza que la práctica pre profesional sea un entrenamiento efectivo en ámbitos en los cuales se deberán sortear las dificultades de los espacios reales de inserción profesional condicionados por la dinámica socio-política y los avatares organizacionales. También se encuentra la oportunidad de que la práctica pre profesional adquiera de este modo carácter de servicio, a través del propio desempeño de los estudiantes y también de la capacitación y asistencia técnica que la UNPA ofrecerá como contraprestación a esos organismos.

Partiendo de que la intervención profesional es una acción fundada que se apoya en decisiones racionales acerca de transformaciones en la realidad a partir de un exhaustivo y riguroso conocimiento de las diferentes dimensiones de dicha realidad, se ha dado especial relevancia en el proyecto curricular a la formación metodológica tanto para la producción de conocimientos como para la planificación estratégica. Sin embargo, la dimensión investigativa de la formación profesional no tiene únicamente destino en la producción de insumos para la propia intervención, sino que se está propiciando el fortalecimiento de la capacidad de producción de conocimientos en los trabajadores sociales como aporte para el conjunto de la sociedad, identificando tanto problemas como capacidades en la propia población, estudiando las características de la estructura productiva y los procesos organizativos y asociativos que potencian ese desarrollo, realizando indagaciones prospectivas que permitan anticipar el devenir de las dinámicas sociales a fin de proponer diversas medidas de carácter preventivo así como de neutralización de factores críticos que pudieran perjudicar el desarrollo integral. Es por esta razón que este proyecto de formación profesional no solamente prevé la preparación metodológica e instrumental para que los trabajadores sociales que egresen de esta casa de estudios incorporen activamente la dimensión investigativa en su desempeño, sino también que se propone que esta actividad forme parte inescindible de la actividad docente y de cooperación.

II. LA OFERTA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL EN EL MARCO DEL PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Las características sociodemográficas de la provincia de Santa Cruz así como el Plan de Desarrollo Institucional de la UNPA han confluído para que se radicarán cuatro sedes en los centros urbanos de la provincia de Río Turbio, San Julián, Caleta Olivia y Río Gallegos, con la finalidad de garantizar el acceso a la educación superior al conjunto de los habitantes de ese territorio. Asimismo, se persigue tener una oferta amplia y acorde a las necesidades del desarrollo

socioproductivo de cada región que reconozca las particularidades de cada uno de ellas sin alterar la congruencia interna del perfil académico institucional.

La decisión acerca de la apertura de esta Licenciatura en Trabajo Social se da en el marco de la respuesta a varias áreas de vacancia en San Cruz y las otras provincias del área de influencia, detectadas a través de los procesos de acreditación y desarrollo de la UNPA. Para esto se decidió abordar líneas de acción desde la docencia, la investigación y la extensión y transferencia.

En el Plan de Desarrollo Institucional se decidió la apertura de esta carrera bajo la denominación Licenciatura en Desarrollo Socio – Comunitario, pero en atención a la existencia de marcos normativos que en forma excluyente, establecen que la denominación del título habilitante debe ser el de Licenciado en Trabajo Social o Servicio Social, se define la adopción de dichos marcos normativos como encuadre, tanto para orientar la formación como para precisar el perfil del graduado. Ello sin perjuicio que el perfil del Licenciado en Trabajo Social de la UNPA incluye una fuerte formación en el abordaje socio – comunitario, lo cual está garantizado por la existencia de contenidos disciplinares y transversales al conjunto del proyecto curricular, que incluye al desarrollo comunitario como una de las incumbencias específicas, y para lo cual esta profesión tiene una amplia trayectoria en el campo de la acción social en las comunidades.

Se ha buscado establecer los ciclos y trayectos en forma armónica con las familias de carreras de la UNPA, así como las articulaciones con asignaturas de otras carreras en cualquiera de las cuatro sedes a fin de garantizar el aprovechamiento de los recursos existentes, otorgándole la flexibilidad a la oferta curricular que le permite la disponibilidad de equipos docentes preexistentes en cualquiera de las sedes que podrán asumir las asignaturas o grupos de asignaturas.

Atendiendo a las necesidades regionales y a la igualdad de oportunidad de acceso a la educación superior, se ha definido que la modalidad de la oferta académica sea bimodal, no obstante ello, la realización de las prácticas pre profesionales será de carácter presencial en espacios reales de organismos dedicados a tal fin. En ese sentido la UNPA prevé la suscripción de acuerdos con instituciones y organismos, en cada una de las localidades de la provincia de Santa Cruz y su zona de influencia, para la realización de estas prácticas, promoviendo también la conformación de redes sociales.

III. OBJETIVOS DE LA CARRERA

El Plan de Estudios de la Carrera de Licenciatura en Trabajo Social persigue los siguientes Objetivos:

Que los egresados logren

Reconocer que la intervención profesional de Trabajo Social está constitutivamente ligada a la identificación, investigación y abordaje de problemáticas sociales, a su incorporación a la agenda pública, a la generación y formulación de políticas sociales, a su implementación, evaluación y reformulación, en pos del ejercicio pleno de los Derechos Humanos.

Analizar y comprender una racionalidad científica de carácter crítico – transformadora, fenómenos sociales ligados al campo de intervención profesional, desentrañando los complejos procesos sociales, culturales y económicos.

Aportar a la modificación de situaciones problemáticas desde la concepción del hombre como sujeto de derechos sociales y políticos.



Resolución Nro.11207-CS-UNPA



Construir tramas discursivas en relación a la comprensión de la realidad social, de sus formas de organización, de las lógicas de poder y de su configuración.

Reconstruir la trayectoria histórica – social de los procesos de desarrollo, rupturas y avances de la disciplina en el contexto de las ciencias sociales como posibilidad de prospectiva y de fortalecimiento de espacios y asociaciones profesionales.

Fortalecer espacios de conocimiento e intervención desde prácticas interdisciplinarias.

Establecer un modelo de intervención basado en redes con una perspectiva de abordaje integral e intersectorial y promoviendo el fortalecimiento de las tramas de interrelaciones entre los sujetos, los grupos y las comunidades.

IV. PERFIL DEL GRADUADO

El graduado deberá:

- 1 Conocer dimensiones teóricas, prácticas y metodológicas de las ciencias sociales para la investigación e intervención profesional en el campo de lo social.
- 2 Ser capaz de diagnosticar, planificar, ejecutar, evaluar, supervisar, asesorar y gestionar planes, programas y proyectos desde la perspectiva de la planificación estratégica y de los procesos de investigación
- 3 Desarrollar actitudes para el abordaje interdisciplinario, integral, y crítico de lo social, con sentido ético y democrático, respetando la diversidad y los derechos humanos.
- 4 Ser capaz de promover la participación de los sujetos y organizaciones sociales para mejorar la calidad de vida.

V. ALCANCES DEL TÍTULO

El Licenciado en Trabajo Social graduado en la UNPA deberá ser capaz de:

Aportar en la construcción de alternativas, para modificar y/o superar situaciones problemáticas, reales o potenciales de personas, grupos y organizaciones sociales, desde las dimensiones de la asistencia, prevención, promoción y rehabilitación.

Generar, potenciar y fortalecer procesos de organización comunitaria y/o institucional construyendo espacios concretos y flexibles en la articulación entre las necesidades e intereses de los sectores que participan del mismo y los objetivos e intereses de la institución, tendiendo a la legitimación de los Derechos Humanos.

Generar y fortalecer procesos de participación social.

Planificar, asesorar, coordinar, administrar y evaluar, promoviendo la participación de los sectores involucrados, aspectos relacionados a la formulación e implementación de planes programas y proyectos en el marco de las políticas sociales estatales y no estatales.

10/05/2017



Resolución Nro.11207-CS-UNPA

ES COPIA

VI. ESTRUCTURA CURRICULAR

Nº	Códigos	Espacios Curriculares	Dedicación	Horas Semanales	Carga Horaria	Correlatividades
		PRIMER AÑO				
		Primer Cuatrimestre				
1	1107	Introducción al Conocimiento Científico	C	4	60	
2	0901	Análisis y Producción del Discurso	A	2	60	
3	1763	Fundamentos y Construcción Histórica del Trabajo Social	C	4	60	
4	1762	Taller de Integración I	C	4	60	
5	1763	Introducción a las Ciencias Sociales	C	4	60	
		Segundo Cuatrimestre				
6	1764	Taller de Integración II	C	4	60	1762
7	1765	Historia social, Latinoamericana y Argentina	C	4	60	
8	1766	Epistemología de las Ciencias Sociales	C	4	60	1107
9	1767	Economía	C	4	60	1763
10	1438	Sociología	C	4	60	1763
		SEGUNDO AÑO				
		Primer Cuatrimestre				
11	1768	Taller de Integración III	C	4	60	1763 - 1764
12	1760	Dinámica Social Contemporánea	C	4	60	1763 - 1765
13	1108	Ciencia, Universidad y Sociedad	C	4	60	
14	1791	Metodología de la Investigación I	C	4	60	1766
15	1064	Teoría Política	C	4	60	1438
		Segundo Cuatrimestre				
16	1763	Taller de Integración IV	C	4	60	1769
17	1794	Práctica I (Diagnóstico)	C	4	60	1791
18	1795	Planificación I	C	4	60	1791
19	1796	Metodología de la Investigación II	C	4	60	1791
20	1797	Políticas Públicas	C	4	60	1765 - 1064
21	1798	Antropología Sociocultural	C	4	60	
		TERCER AÑO				
		Primer Cuatrimestre				
22	1799	Taller de Integración V	C	4	60	1793
23	1800	Práctica (Proyectos)	A	4	120	1794 - 1795

Resolución Nro.112/07-CS-UNPA

ES COPIA

N°	Códigos	Espacios Curriculares	Dedicación	Horas Semanales	Carga Horaria	Correlatividades
24	1801	Planificación II	C	4	60	1795
25	1802	Teoría de la Intervención Social	C	4	60	1796 – 1798
26	1803	Políticas Sociales	C	4	60	1797
27	1804	Demografía y políticas de población	C	4	60	1797 – 1798
		Segundo Cuatrimestre				
28	1805	Taller de Integración VI	C	4	60	1799
29	1806	Sujeto Político-social y Desarrollo Humano	C	8	120	
30	1807	Instrumentos de Intervención I	C	4	60	1802
31	1808	El Derecho y la Conformación de las Instituciones	C	4	60	1064 – 1803
		CUARTO AÑO Primer Cuatrimestre				
32	1809	Taller de Integración VII	C	4	60	1805
33	1810	Práctica II (Evaluación)	C	4	60	1800
34	1811	Instituciones y Organizaciones	C	4	60	1806
35	1812	Desarrollo Local y Economía Social	C	4	60	1803
36	1813	Instrumentos de Intervención II	C	4	60	1806 – 1807
		Segundo Cuatrimestre				
37	1814	Taller de Integración VIII	C	4	60	1809
38	1815	Práctica IV (Gestión de Servicios y Programas Sociales)	C	8	120	1801 – 1810
39	1816	Seminario Opcativo 1	C	3	45	
40	1817	Seminario Opcativo 2	C	3	45	
		QUINTO AÑO Primer Cuatrimestre				
41	1818	Seminario y Tutoría de Tesina	C	8	120	1814
42	1819	Seminario Opcativo 3	C	3	45	
43	1820	Seminario Opcativo 4	C	3	45	

Carga Horaria Total: 2.760 Horas

Otros Requisitos:

Aprobar la Tesina final.

Aprobar nivel de Cómputo antes de ingresar al Segundo Año de la Carrera.

Resolución Nro.11207-CS-UNPA



Aprobar dos Idiomas Modernos, con nivel de suficiencia para interpretación de textos, antes de ingresar al Cuarto Año de la Carrera.

VII. CONTENIDOS MÍNIMOS

1. INTRODUCCIÓN AL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO (Código 1107)

OBJETIVOS

Comprender la diferencia entre el conocimiento vulgar y el conocimiento científico.
Comprender los diferentes caminos existentes para hacer ciencia y las teorías que explican cada uno de ellos.
Identificar diferentes tipos de ciencias según el objeto de estudio.

CONTENIDOS

Filosofía, ciencia y epistemología.
Clasificación de las ciencias.
Estructura y validez de las teorías.
Nuevas posturas sobre las ciencias.

2. ANÁLISIS Y PRODUCCIÓN DEL DISCURSO (Código 0901)

OBJETIVOS

Aprender los recursos básicos de la comunicación científica.
Incorporar herramientas que faciliten la construcción discursiva oral y escrita, así como el análisis de discursos.

CONTENIDOS

Análisis y comprensión del discurso: nociones básicas de teoría de la comunicación y la enunciación, de semántica y de pragmática.
Análisis y producción del discurso: operaciones de planificación del texto, como unidad semántico – pragmática.
Del plan global a la puesta en texto: cohesión y coherencia.
La arquitectura de la frase, del párrafo y del texto.
Normativa, problemas de gramaticidad, de adecuación y de estilo.

3. FUNDAMENTOS Y CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL TRABAJO SOCIAL (Código 1763)

OBJETIVOS

Lograr que el estudiante conozca el contexto socio histórico en el que surge la profesión del Trabajo Social, así como sus antecedentes.
Establecer relaciones entre la evolución de la cuestión social y de las políticas sociales en los estados modernos y la evolución de la profesión.

CONTENIDOS

Protoformas de la asistencia. El surgimiento de las primeras políticas sociales en el marco del estado liberal moderno. La profesionalización de la asistencia. Disciplina y profesión. Las ciencias sociales y sus procesos de crisis y reconfiguración: incidencia en el trabajo social. La Reconceptualización.

113



Visión crítica sobre las categorías centrales en los marcos conceptuales del Trabajo Social. Fundamentos científicos y éticos para la intervención social.

4. TALLER DE INTEGRACIÓN I (CÓDIGO 1782)

OBJETIVOS

1. Propender a la integración en una misma reflexión de las dimensiones teóricas, metodológicas, técnicas de las PPP así como de los ejercicios en campo sin inserción, desde una perspectiva ética y siguiendo el encuadre general de los derechos humanos como direccionalidad ordenadora.
2. Lograr la reflexión integrada de los conocimientos trabajados en las asignaturas relacionadas entre sí a través de la articulación horizontal.
3. Recuperar los aprendizajes realizados en los Talleres de Integración ya realizados e integrarlos a través de la articulación vertical.

CONTENIDOS

Conocer y describir la realidad de la región en sus dimensiones socio demográfica, económica, política, cultural y organizacional.

Conocer la visión acerca de la profesión en los trabajadores sociales de la región y los marcos normativos que la regulan.

Conocer los movimientos sociales y los recursos comunitarios que se han puesto en movimiento en respuesta a los problemas y carencias que afectan a la población a través de la historia reciente en la región.

Indagar acerca de las características de la población desde la perspectiva antropológica.

Facilitar el proceso de inserción del estudiante en el centro de práctica.

Contribuir a la formulación del diagnóstico de su centro de prácticas propiciando la integración con los contenidos teóricos y metodológicos desarrollados hasta este momento (articulación horizontal y vertical)

Facilitar el diseño del proyecto aplicando los conocimientos de planificación.

Facilitar la selección de estrategias a partir de la utilización de contenidos que permitan interpretar los contextos local y regional y comprender como se sitúan los actores involucrados.

Acompañar e impulsar la ejecución del proyecto diseñado.

Supervisar, acompañar e impulsar la ejecución del proyecto diseñado.

Supervisar, acompañar e impulsar la evaluación del proyecto diseñado.

Lograr que los estudiantes inicien el proceso de sistematización proyecto desarrollado.

Conocer y analizar las líneas programáticas, las líneas de acción, el organigrama y dispositivos de organización y funcionamiento del centro de prácticas.

Lograr un entrenamiento integral y versátil en tareas de rutina en un servicio o en un programa social a fin de preparar al estudiante para el ejercicio profesional que deberá ejercer a futuro.

5. INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES (CÓDIGO 1783)

OBJETIVOS

Conocer el surgimiento y desarrollo de las Ciencias Sociales en el marco de la historia de la ciencia, sus paradigmas y determinaciones sociales

Comprender las categorías conceptuales centrales al pensamiento de las ciencias sociales, la historia y epistemología de las ciencias sociales.

15/07/20

Resolución Nro.112/07-CS-UNPA

CC COPIA

CONTENIDOS

El surgimiento y desarrollo histórico de las Ciencias Sociales en relación al contexto histórico.

El método científico, objeto y ámbito de las Ciencias Sociales. Crisis de paradigmas y Ciencias Sociales. Ubicación del Trabajo Social: ciencia, disciplina y profesión.

Construcción y conocimiento de lo social, individuo, grupo, y sociedad, sus mutuas interrelaciones. La simetría en las relaciones sociales. El ejercicio del poder en la sociedad. Concepto de Estado. Vínculos Estado-sociedad civil. Cambio y transformación social.

6. TALLER DE INTEGRACIÓN II (CÓDIGO 1784)

OBJETIVOS Y CONTENIDOS: ÍDEM ESPACIO CURRICULAR 4 Taller de Integración I (Código 1782).

7. HISTORIA SOCIAL, LATINOAMERICANA Y ARGENTINA (CÓDIGO 1785)

OBJETIVOS

Comprender la realidad actual a la luz de las determinaciones y condicionamientos que dejaron los grandes ciclos de la historia latinoamericana y argentina

Incorporar una mirada global e integradora en el conocimiento de la historia que permita vincular los procesos internos y externos, precolombinos y postcolombinos, micro y macro así como las asimetrías en cada etapa cronológica.

Comprender a través de la utilización del método comparativo las distinciones y semejanzas de las realidades latinoamericanas y las vinculaciones de éstas con los centros hegemónicos de poder.

Posibilitar en los alumnos, un análisis reflexivo y crítico de los ejes globales de la historia latinoamericana en relación a la historia y al Trabajo Social en sus diferentes etapas.

CONTENIDOS

La situación en América y Europa en el momento del encuentro de ambas culturas.

Significados y propósitos de la conquista y colonización de América por Europa. Las diferentes relaciones entre colonia y metrópolis. La incidencia del pensamiento liberal en los movimientos de independencia.

El desarrollo económico y la organización política durante el siglo XIX. Los procesos de modernización en América Latina.

La industrialización y los diferentes períodos de acumulación

Migraciones transoceánicas. Migraciones internas y limítrofes.

Proyectos nacionales. Estado de Bienestar y la constitución de la clase obrera como actor político. Diferentes estadios en el desarrollo industrial. Las burguesías nacionales.

El desarrollismo y las relaciones con los países centrales. La incidencia de los procesos del socialismo real en Latinoamérica.

El proyecto neoliberal en el mundo. Consenso de Washington, Globalización, deuda externa, y control de los organismos supranacionales. Recursos naturales y poder tecnológico. Los bloques de países.

I. EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (Código 1704)

OBJETIVOS

Comprender las crisis del siglo XX en la Teoría del Conocimiento, diferenciándolas de Epistemología en tanto postura crítica para estudiar las ciencias, su valor, su fundamento lógico y campo de acción.

Comprender las discusiones acerca del método en las ciencias sociales.

Profundizar acerca del fundamento que dan los marcos conceptuales a las prácticas profesionales

CONTENIDOS

Explicación vs. comprensión: historia del debate

La "concepción heredada" de las ciencias y el "consenso ortodoxo" en torno a las ciencias sociales

Problemas y dificultades para aplicar el modelo naturalista a las ciencias sociales.

La vertiente fenomenológica: A. Schütz y la ciencia social como comprensión de segundo grado sobre el sentido común. La noción pragmatista - fenomenológica de experiencia y una alternativa posible al positivismo de una ciencia social empírica.

La concepción crítico- emancipatoria de la teoría social como intentos superadores de la dicotomía explicación – comprensión.

J. Giddens: la doble hermenéutica de las ciencias sociales y la teoría de la estructuración.

J. Habermas y la teoría de la acción comunicativa. Los antecedentes: la escuela de Frankfurt. Defensa de un ámbito de objetividad sin neutralidad valorativa.

La concepción deconstructiva de las ciencias sociales y los desafíos de los nuevos sujetos políticos y sociales a la teoría social.

La teoría constructivista del conocimiento como sistema complejo.

II. Economía (Código 1707)

OBJETIVOS

Acceder a un conocimiento básico sobre las principales corrientes de pensamiento económico en desarrollo histórico

Analizar las transformaciones operadas en la economía internacional

Comprender, en ese marco, las fases del desarrollo económico argentino

Acceder a las referencias teóricas necesarias para analizar las transformaciones recientes en escenario internacional y los problemas centrales de la economía argentina

CONTENIDOS

La economía como ciencia social. Objeto y método de estudio. La economía política: ciencia deología. Desarrollo capitalista. Adam Smith y los fundamentos de la economía clásica. El rol del estado en el surgimiento del capitalismo. David Ricardo. La teoría del valor trabajo. Las ventajas comparativas y la teoría del comercio internacional. Marx y la teoría del proceso de acumulación capitalista. Mercancía, valor, plusvalía y capital. La economía neoclásica. La teoría de la distribución. Keynes y la teoría keynesiana. El rol del Estado en la economía.

III. Sociología (Código 1438)

OBJETIVOS

Brindar una revisión crítica de los enfoques teórico metodológicos de los principales científicos sociales que han analizado e interpretado la génesis, estructuración y desarrollo de las sociedades.

Resolución Nro.11207-CS-UNPA

CS COPIA

Analizar los paradigmas correspondientes, buscando comprender sus conceptos fundamentales, el marco histórico en el que surgieron y se desarrollaron; la implicancia de estos modelos teóricos para el Trabajo Social.

Comprender y reflexionar desde el análisis sociológico, las transformaciones acaecidas en los últimos decenios en el contexto político-económico y social, sus implicancias en la crisis de los paradigmas y en el devenir de las ciencias sociales y del Trabajo Social en particular.

CONTENIDOS

La Sociología como ciencia. Enfoque epistemológico. Origen de la Sociología. Marco histórico, filosófico e ideológico. La cuestión de los paradigmas. Teoría del conflicto y del equilibrio. Los iniciadores. Comte. Durkheim. El positivismo, Max Weber, Talcott Parsons. El marxismo y la Sociología. Cultura y sociedad. Diferentes enfoques. Aculturación, transculturación, relativismo y cultura. La historia de la cultura. La construcción social de la realidad. La producción de universos simbólicos. Los imaginarios sociales. La cuestión de la ideología. La estratificación social. La cuestión de las clases sociales: enfoques interpretativos. Modelos de acumulación capitalista y dinámica de la estructura social: interpretaciones estructurales e históricas. La crisis de los paradigmas. La sociedad posindustrial. América Latina: Modernidad tardía – posmodernidad periférica: estado del debate. Globalización y cambio social. El impacto de las nuevas tecnologías en la organización del trabajo, la redefinición del espacio- tiempo, la comunicación. Impactos socioculturales del turismo. Corrientes de opinión.

11. TALLER DE INTEGRACIÓN III (Código 1789)

OBJETIVOS Y CONTENIDOS: ÍDEM ESPACIO CURRICULAR 4 Taller de Integración I (Código 1782).

12. DINÁMICA SOCIAL CONTEMPORÁNEA (Código 1790)

OBJETIVOS

Comprender la implicancia para el sujeto de los avances tecnológicos, la globalización y el estallido comunicacional.

Conocer y comprender los principales núcleos disruptivos de la dinámica social.

Comprender la comunicación como un hecho ético, político y no instrumental

Identificar a los procesos culturales como articuladores de las prácticas comunicativas

Analizar las diferentes dimensiones de la crisis de la política contemporánea

Explicar las antinomias mayores: aldea global vs. desarrollo local, incomunicación vs. hipercomunicabilidad, masividad vs. particularidad.

CONTENIDOS

El impacto de los cambios económicos y políticos de las últimas décadas en las relaciones sociales en Argentina y en la Región Patagónica. Lo global y lo local. Comunicación, información e integración intersubjetiva. El impacto de la revolución tecnológica en la vida cotidiana y la integración social en todas sus formas. Cultura planetaria, comunicación masiva y homogeneización cultural. Mercados transnacionales y consumos masivos. Redes. Vida cotidiana: lo privado y lo público.

Núcleos disruptivos de la dinámica social: anomia, individualismo y ruptura del lazo social. Integración e inclusión social. Los nuevos movimientos sociales. Violencia social, autoridad y autoritarismos. Crisis de representación. Legitimidad y liderazgos.

La cultura como construcción colectiva e históricamente determinada. Creación, arte y expresión. Las marcas del sujeto en una cultura mediática.

Convivencia, valores y trama social. Las protecciones cercanas y las protecciones sociales. Vulnerabilidad, pertenencia e identidad.

13. CIENCIA, UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD (Código 1108)

OBJETIVOS

Introducir en la reflexión acerca de la relación entre universidad y sociedad.
Generar reflexiones acerca de la responsabilidad social de la universidad.

CONTENIDOS

La Ciencia como producción social. La Universidad moderna como organización del conocimiento: modelos y sentidos. Relaciones entre la Universidad, la Sociedad y el Estado. La Universidad desde una perspectiva histórica. Ciencia y proyectos universitarios en la Región Patagónica.

14. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN I (Código 1791)

OBJETIVOS

Profundizar en la instrumentación técnica para la correcta aplicación de la metodología de la investigación.

Enfatizar el conocimiento y correcta administración de instrumentos cualitativos y en los tipos de investigación utilizados en la práctica del trabajo social.

Promover en los alumnos el desarrollo de una actitud científica que les permita realizar una correcta relación entre teorías y hechos.

Brindar los conocimientos necesarios para la comprensión de los medios informáticos y su aplicación específica a las ciencias sociales.

CONTENIDOS

Trabajo social e investigación. Tendencias en investigación en América Latina. Investigación social. Tipos de investigación social. Proceso de investigación.

Construcción de escala de medición de actitudes. Procedimiento y técnicas de recolección de datos: procedimientos y técnicas cuantitativas y cualitativas. Observación, contenidos, condiciones y tipos: estructurada y no estructurada. Registro y relación observador-observado. La observación participante.

Entrevista. Cuestionarios. La técnica del relato libre. Entrevistas grupales.

La historia de vida, alcances y limitaciones. La utilización de los datos secundarios. La observación de documentos.

Ordenamiento y procesamiento de datos. Codificación. Codificación de preguntas abierta.

Tabulación, ordenamiento y procesamiento de datos cualitativos. Entrevista en profundidad, historias de vida. Investigación acción

Manejo de programas para carga de datos cualitativos.

15. Teoría Política (Código 1084)

OBJETIVOS

Comprender la relación existente entre poder y sociedad, identificando los rasgos netamente políticos que aparecen en la organización social y modelan las relaciones sociales.

Comprender la significación del Estado en el ordenamiento de las relaciones así como la implicancia de la existencia de la mediación estatal en las relaciones sociales.

CONTENIDOS

Orden político. Legitimidad. Representatividad. Ciudadanía. Distintos enfoques teóricos sobre el poder y el Estado. Formación histórica del Estado. Estado nación. Democracia. Fascismo. Comunismo. Transiciones propias del siglo XX. Colapsos y rupturas.

16. TALLER DE INTEGRACIÓN IV (Código 1783)

OBJETIVOS Y CONTENIDOS: ÍDEM ESPACIO CURRICULAR 4 Taller de Integración I (Código 1782).

PRÁCTICA I (DIAGNÓSTICO) (Código 1784)

PRÁCTICA II (PROYECTOS) (Código 1800)

PRÁCTICA III (EVALUACIÓN) (Código 1810)

PRÁCTICA IV (GESTIÓN DE SERVICIOS Y PROGRAMAS SOCIALES) (Código 1815)

OBJETIVOS GENERALES PARA TODOS LOS ESPACIOS DE PRÁCTICA

Propender a la construcción del rol profesional.

Propiciar el aprendizaje del uso de técnicas específicas de la intervención social.

Generar habilidades para la configuración metodológica de los planes de acción profesionales.

Conocer exhaustivamente la realidad en la cual deberá realizar su práctica profesional futura, tanto en la dimensión de los problemas y/o carencias sociales como en dimensión de las políticas sociales vigentes.

Crear espacios adecuados y condiciones favorables para la integración de los aprendizajes efectuados en todos los ejes de formación y su reflexión ética y deontológica.

Realizar servicios a la población en las instituciones y organismos en los que realice su práctica, en el nivel de complejidad acorde con la formación alcanzada en cada instancia, como forma de retribución por los aprendizajes realizados tanto a esa población como al centro de prácticas que permite su inserción y permanencia.

CONTENIDOS GENERALES PARA TODOS LOS ESPACIOS DE PRÁCTICA

Producir un diagnóstico situacional acerca de la población atendida, partiendo de la perspectiva comunitaria e institucional para culminar con la caracterización de las problemáticas de manifestación individual que se presentan en el campo de intervención.

Diseñar, implementar y evaluar un proyecto de intervención.

Realizar un entrenamiento técnico integral.

Realizar la sistematización correspondiente a la práctica pre profesional realizada.

17. Práctica I (Diagnóstico) (Código 1784)

Objetivos Específicos

Producir un diagnóstico situacional acerca de la población atendida, partiendo de la perspectiva comunitaria e institucional para culminar con la caracterización de las problemáticas de manifestación individual que se presentan en el campo de intervención.

Contenidos Específicos

Inserción.

Recolección de información para caracterizar el problema y la población.

Resolución Nro.112/07-CS-UNPA

Identificación de los actores involucrados.
Indagación teórica y definición de marcos conceptuales.
Construcción de la visión.
Evaluación ex ante.
Construcción y redacción del documento del diagnóstico.

18. PLANIFICACIÓN I (Código 1796)

OBJETIVOS

Incorporar el pensamiento estratégico a la intervención social en el campo microsocial.
Establecer la perspectiva de intervención social como una acción racional, direccionada y con fundamentos.
Habilitar para la construcción de diagnósticos situacionales como soporte para la acción profesional.
Incorporar la práctica de la evaluación a la intervención profesional.

CONTENIDOS

La microplanificación en la concepción estratégica. El proyecto aplicado a la atención de casos y grupos desde los diferentes niveles de intervención. Diagnóstico participante. El concepto de actores involucrados. Objetivos para la intervención profesional. La evaluación. Tipos y aplicación en los diferentes momentos del proceso de planificación. Instrumentos para la medición de la consistencia interna del proyecto. Herramientas complementarias para el diseño y gestión de proyectos.

19. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN II (Código 1796)

OBJETIVOS

Profundizar en la instrumentación técnica para la correcta aplicación de la metodología de la investigación.
Enfatizar el conocimiento y correcta administración de instrumentos cuantitativos y su aprovechamiento para la realización de diagnósticos macrosociales y para la planificación social.
Promover en los alumnos el desarrollo de una actitud científica que les permita realizar una correcta relación entre teorías y hechos, ayudándose de los datos estadísticos para la adecuada interpretación de la magnitud de los hechos.
Brindar los conocimientos necesarios para la utilización de los medios informáticos y su aplicación a la investigación cuantitativa y la estadística.

CONTENIDOS

Metodología de investigación para el conocimiento de la realidad. Tipos de diseño de investigación. Procedimientos de construcción de muestras. Distintos tipos. Hipótesis, operacionalización y contrastación. Validez y confiabilidad. Muestras probabilísticas y no probabilísticas. Técnicas para relevamiento de información. Diseño, construcción y procesamiento de base de datos, trabajo con encuestas, utilizando paquete estadístico. Análisis y almacenamiento de datos cuantitativos en programas informáticos específicos para investigación en ciencias sociales. Programas de geo-referenciamiento. Elementos básicos de la construcción, lectura e interpretación de estadísticas.

20. Políticas Públicas (Código 1787)

OBJETIVOS

Comprender la naturaleza del Estado capitalista desde la perspectiva histórica y desde la perspectiva de la reproducción del capital, a través del consenso y la legitimidad.

Conocer los tipos de políticas públicas y en particular de políticas sociales como expresión de los diferentes modelos de estado y como consecuencia de la articulación de las políticas económicas con la dinámica de las necesidades sociales.

CONTENIDOS

El aparato jurídico-institucional del Estado.

Enfoques descriptivos y enfoques teóricos. Tipologías

Estado liberal y Estado social. Funciones que cumple el Estado: legitimación, consenso, reproducción de la fuerza de trabajo.

Análisis de políticas estatales en los diferentes modelos de estado. Política económica y política social. La teoría del Estado y el Trabajo Social.

El proceso de la política pública. Formación de la agenda pública. Definición de los problemas públicos. Fases y características del proceso de la política. Formulación, implementación y evaluación de políticas públicas. Evolución de la dicotomía Política – Administración hasta los enfoques actuales.

Modelos organizacionales de implementación: I. Administración de sistemas II. Proceso burocrático III. Desarrollo organizacional IV. Conflicto y negociación. Transformaciones organizacionales y regímenes políticos.

Evaluación de políticas públicas. Información, control. Aspectos institucionales: de las prácticas informales a los sistemas formales. Relación entre planificación y control

21. ANTROPOLOGÍA SOCIOCULTURAL (Código 1788)

OBJETIVOS

Acceder a las herramientas conceptuales y enfoques del campo antropológico que aporten a la práctica y a la comprensión de los análisis de la realidad social efectuados por el Trabajo Social.

Comprender la construcción de la realidad social como un proceso activo, dinámico y transformador, producto de la acción humana; cuestionando la universalización y naturalización de las relaciones sociales, y enfatizando en la importancia e incidencia de las dimensiones socio culturales en la configuración de la trama de relaciones sociales.

Entender los aspectos principales de la producción y reproducción de la vida social, en particular aquellos relacionados con los grupos sociales con los que deberá trabajar.

Promover una activa interrelación de los enfoques teóricos con problemáticas de la sociedad latinoamericana y argentina en particular.

CONTENIDOS

Sujeto y estructura social, papel de la acción humana en la constitución de las estructuras sociales. El concepto de cultura. Cultura hegemónica, cultura subalterna. Concepto de reproducción social, dimensiones culturales y materiales. Control social de la vida cotidiana. Representaciones simbólicas y constitución de identidades sociales. El individualismo contemporáneo.

La familia como producto de una construcción histórica. Interrelaciones mundo público - mundo privado. El papel de la familia en la reproducción social. Aspectos políticos-históricos de la familia argentina y su problemática actual. La familia indígena, rural y de sectores populares urbanos; sobrevivencia y reproducción: redes y estrategias.

22. TALLER DE INTEGRACIÓN V (Código 1799)

OBJETIVOS Y CONTENIDOS: ÍDEM ESPACIO CURRICULAR 4 Taller de Integración I (Código 1782).

23. PRÁCTICA II (PROYECTOS) (Código 1800)

OBJETIVOS GENERALES Y CONTENIDOS GENERALES: LOS CONSIGNADOS EN EL APARTADO CORRESPONDIENTE PARA LA PRÁCTICA I, PRÁCTICA II, PRÁCTICA III Y PRÁCTICA IV.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Diseñar un proyecto de intervención.
Implementar el proyecto
Ejecutar y evaluar el proyecto

CONTENIDOS ESPECÍFICOS

Definir los objetivos, metas y actividades.
Selección de estrategias para construcción de viabilidad.
Gestionar ante el centro de prácticas las condiciones para la implementación.
Iniciar el desarrollo del plan de acción.
Diseño final del proyecto.
Implementar las acciones.
Realizar evaluaciones concurrentes y actualización diagnóstica.
Redactar informe de evaluación concurrente.

24. PLANIFICACIÓN II (Código 1801)

OBJETIVOS

Instrumentar para la participación interdisciplinaria en el diseño, gestión y evaluación de programas y políticas sociales
Habilitar para la construcción y la interpretación de diagnósticos macrosociales.
Incorporar la concepción de vinculación fluida y retroalimentación mutua entre los planos micro y macro de la planificación
Desarrollar habilidades mínimas para la gestión de programas y planes sociales, incorporando recursos técnicos para el trabajo con actores involucrados y la gestión asociada.
Capacitar para el diseño y ejecución de propuestas de evaluación aplicada a programas y planes sociales externa o interna.

CONTENIDOS

La microplanificación en el pensamiento estratégico. Los momentos en el diseño de políticas sociales. Producción e interpretación de datos aplicables al diagnóstico. Línea de base. Diagnóstico situacional, evaluación ex ante y diseño de estrategias para la construcción de viabilidad. Objetivos y metas. Matriz de marco lógico. Evaluación concurrente y de resultados. Medición de impacto.


Resolución No.112/07-CS-UNPA

Instrumentos para la planificación del tiempo. Planificación y gestión presupuestaria. Relación técnico – política. Concertación, negociación.

25. TEORÍA DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL (Código 1802)

OBJETIVOS

Diferenciar la intervención profesional de acción social espontánea, incorporando los conceptos fundantes de especificidad y legitimidad en la acción profesional.

Comprender y aplicar la concepción de proceso de configuración del campo de intervención y, en particular, identificar las determinaciones epistemológicas en la construcción del objeto de intervención.

Reconocer las corrientes de pensamiento que han nutrido al trabajo social en su evolución histórica con relación a la metodología, identificando las diferentes posturas existentes en la concepción de técnica y su aplicación al proceso de intervención.

Conocer el paradigma de la complejidad y comprender las múltiples incidencias que el mismo presenta para la intervención social

CONTENIDOS

Ciencia, disciplina y técnica. Relación campo de conocimiento y campo profesional. Especificidad y legitimidad de la acción profesional para la intervención social. El pensamiento de los científicos sociales clásicos en la construcción de la idea de intervención social: Durkheim y Weber. Pensamiento complejo e interdisciplina. La noción de campo en Bourdieu. El aporte del constructivismo a la configuración de las líneas de intervención social. Metodología, tecnología y niveles de intervención en el proceso histórico de la profesión. La construcción del objeto de intervención. Los marcos referenciales. Noción de campo en el conocimiento y en la intervención.

26. POLÍTICAS SOCIALES (Código 1803)

OBJETIVOS

Comprender la incidencia de los formatos técnicos de la política social en la construcción de ciudadanía y la protección de los derechos humanos.

Conocer, analizar e identificar los principales planes, programas y proyectos relacionados a la políticas de salud en nuestro país.

Conocer los aspectos sociales y económicos vinculados con los mismos, reconociendo e identificando los factores de articulación de actores, organizaciones, sectores y jurisdicciones contenidos en cada una de las propuestas. Familiarizarse con las perspectivas de abordaje interdisciplinario y profundizar en la configuración del campo específico en la planificación, implementación y evaluación de políticas sociales.

CONTENIDOS

Las políticas sociales en Argentina. Principales planes y su relación con los respectivos contextos político-económicos y los conceptos de ciudadanía y derechos sociales: hegemonía y consenso.

Relación con las políticas sociales en general y con los modelos económicos vigentes.

Distintas concepciones: universales y focalizadas, de asistencia y de promoción social. El gasto social y la inversión social. Hegemonía y consenso. Empleo y salario; el salario social. Políticas sectoriales :

salud, educación, vivienda. El sistema de seguridad social. La asistencia y el concepto de ciudadanía. Políticas hacia la población de alto riesgo, la exclusión y la pobreza.

El espacio socio comunitario en la formulación e implementación de políticas sociales. Integralidad e intersectorialidad. La gestión asociada: el papel de los actores sociales y la articulación de acciones como pilar de la política social. Articulaciones jurisdiccionales en la política social.

El Trabajo Social en la formulación y en la implementación de políticas sociales.

27. DEMOGRAFÍA Y POLÍTICAS DE POBLACIÓN (Código 1804)

Objetivos

Adquirir los conocimientos teóricos y metodológicos que permitan la comprensión de los fenómenos poblacionales, particularmente aquellos referidos a las características de la Región Patagónica.

Comprender el fenómeno de los movimientos de población y las dimensiones sociales, culturales y antropológicas que se ponen en juego en los mismos.

Contenidos

Categorías conceptuales más utilizadas para comprender y describir las características socio-demográficas de la población en un territorio. Construcción y graficación de los datos. Lectura e interpretación de gráficos. Censos de población. Encuesta Permanente de Hogares. Estadísticas sectoriales para caracterizar y describir la población y sus problemáticas. Densidad demográfica y efectos culturales.

Los movimientos de población como expresión de conflictiva social. Inmigración y emigración. Flujos migratorios. Migraciones internas y externas. Cultura, identidad y pertenencia. Integración formal e integración social efectiva. Políticas migratorias y políticas para atender los efectos de la migración.

28. TALLER DE INTEGRACIÓN VI (Código 1805)

OBJETIVOS Y CONTENIDOS: ÍDEM ESPACIO CURRICULAR 4 Taller de Integración I (Código 1782).

29. SUJETO PSICOSOCIAL Y DESARROLLO HUMANO (Código 1806)

Objetivos

Conocer acerca de la integralidad del sujeto con aspectos biológicos, psíquicos y sociales que confluyen para constituir la persona humana.

Entender la salud como la situación de bienestar integral del sujeto que posibilita su desarrollo pleno y armónico, así como su participación activa en la construcción social.

Comprender la dinámica de los procesos de subjetivación en su dimensión psíquica y socio-histórica.

Conocer los elementos básicos de la constitución del psiquismo, la participación de los mismos en el desarrollo integral del sujeto así como los efectos problemáticos que pudieran ocasionar en las diferentes patologías.

Conocer y comprender las características y necesidades propias de cada etapa evolutiva y desde la perspectiva de géneros.

Promover el análisis crítico de la antinomia individuo/ sociedad, indagando las articulaciones posibles de las dimensiones psíquica y socio-histórica de la subjetividad.

Complejizar la mirada del futuro trabajador social, brindando elementos teóricos que le permitan plantear problemas y líneas de abordaje de diversas realidades macro y microsociales, sin desconocer la especificidad de los niveles y objetos en juego.



CONTENIDOS

Desarrollo humano integral. Enfoque socio cultural del desarrollo. Salud: concepciones y modos de promoverla y preservarla. Sujeto y subjetividades. Las representaciones sociales. Los mitos y el imaginario social. Naturaleza y cultura. La familia como medio socializante. Enfoque estructuralista de la familia. Sexualidad desde una perspectiva psicoanalítica. Las marcas de la época. Salud y problemática de género. La pareja humana. Psicología de las masas. Grupos y formaciones imaginarias grupales. El malestar en la cultura actual. Subjetividad y cultura. Modalidades del sublimiento subjetivo en la cultura moderna. Problemáticas del sujeto y los grupos en el mundo globalizado. Los jóvenes y la expulsión social. Sujeto, cultura y comunidad.

30. INSTRUMENTOS DE INTERVENCIÓN I (Código 1807)

OBJETIVOS

Dotar de instrumentos adecuados para la intervención social en los distintos niveles de intervención, enfatizando en aquellos que permitan el trabajo con organizaciones socio comunitarias.

Entrenar en el uso de técnicas de transmisión e informe de actividades y resultados.

Fortalecer el manejo de herramientas para la educación popular y la animación socio-cultural.

CONTENIDOS

Redes. Articulación e integración de actores. Diagnóstico y evaluación participativa. Gestión integrada. Negociación. Elementos básicos para la gestión social. Confección de instrumentos para relevamiento de datos. Técnica de taller.

Confección de informes, diagnósticos e rendiciones de cuentas.

Uso de estrategias y tácticas de estimulación de la participación. Detección de líderes. Animación grupal. Cultura popular: expresiones artísticas, tradiciones, patrones culturales y valorativos. Alfabetización.

31. EL DERECHO Y LA CONFORMACIÓN DE LAS INSTITUCIONES (Código 1808)

OBJETIVOS

Comprender los fundamentos de la organización jurídica de la sociedad moderna y el Estado así como los que corresponden al status de ciudadano.

Conocer, comprender y aprehender para su aplicación en la intervención profesional los principios básicos de la institución jurídica, sus principios, funciones y procedimientos

CONTENIDOS

Sociedad y derecho. Las prácticas sociales y las instituciones del derecho. La estructura social como estructura "normativa" Algunos conceptos básicos de la sociología del derecho contemporánea: orden social y orden jurídico, sistema social y sistema jurídico, cultura, cultura jurídica. Derecho y control social. El campo jurídico y la problemática social. La emergencia de los derechos humanos y colectivos. Régimen legal en el ámbito de lo civil y penal referido a familia, niños, parentesco, incapaces, matrimonio abandono, filiación, adopción, patria potestad, tutela, guarda, tenencia, curatela, sucesiones. Organización judicial.

La legislación laboral en nuestro país. Contratos de trabajo y régimen jurídico que lo regula. Desarrollo sindical y asociaciones profesionales. Seguridad social: principios, contingencias, prestaciones. Seguros sociales, previsión y asistencia social. Las asignaciones familiares. Regímenes previsionales en argentina.



32. TALLER DE INTEGRACIÓN VIII (CÓDIGO 1809)

OBJETIVOS Y CONTENIDOS: ÍDEM ESPACIO CURRICULAR 4 Taller de Integración I (Código 1782).

33. PRÁCTICA III (EVALUACIÓN) (CÓDIGO 1810)

OBJETIVOS GENERALES Y CONTENIDOS GENERALES: LOS CONSIGNADOS EN EL APARTADO CORRESPONDIENTE PARA LA PRÁCTICA I, PRÁCTICA II, PRÁCTICA III Y PRÁCTICA IV.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Evaluar resultados finales del proyecto.

Indagar sobre las líneas programáticas que desarrolla la institución u organismo en el que se realizan las Prácticas Pre Profesionales y vincular con las políticas sociales vigentes.

Medir consistencia entre el proyecto desarrollado y las líneas programáticas del centro de prácticas.

CONTENIDOS ESPECÍFICOS

Diseñar instrumentos de evaluación de resultados y aplicarlos.

Redactar informe final del proyecto ejecutado.

Explorar conexiones entre el proyecto ejecutado y otras líneas programáticas del centro de prácticas. Indagar y formular propuestas de multiplicación y/o reproducción.

34. INSTITUCIONES Y ORGANIZACIONES (Código 1811)

OBJETIVOS

Adquirir conocimientos actualizados en el área y la dimensión de las instituciones.

Estudiar los aspectos organizacionales e institucionales de los fenómenos comunitarios.

Incorporar las herramientas para analizar e intervenir en conflictos institucionales derivados de la disgregación organizativa y las crisis institucionales y en fenómenos de institucionalización.

CONTENIDOS

Teoría de las organizaciones y el análisis Institucional.

Proceso de institucionalización lo instituido y lo instituyente. Herramientas del análisis institucional.

El analizador. El dispositivo y los desvíantes. Grupos e instituciones. Implicación y sobre implicación. Identificación.

Identidad colectiva y territorio. El espacio público. Microsociología. Percepción, juicio y representación. Campos de análisis y campos de intervención en las organizaciones y las instituciones. Lo imaginario en la sociedad. El papel de la institución en la sociedad .

35. DESARROLLO LOCAL Y ECONOMÍA SOCIAL (Código 1812)

OBJETIVOS

Comprender las lógicas de la dinámica del ámbito local, sus potencialidades y limitaciones en el marco de una concepción de desarrollo humano integral.

Adentrarse en el conocimiento de los nexos existentes entre lo local, lo regional, lo nacional y lo global, las mutuas interdependencias y especificidades.

Incorporar los principios de la economía social y el desarrollo a escala humana.

Aprender a administrar los instrumentos de la economía social como herramienta de intervención social

[Handwritten signature]

Resolución No. 113/07-CS-UNPA

[Handwritten signature]

CONTENIDOS

El concepto de lo local en el marco de la tensión local – global. Globalización: recorridos históricos sobre el concepto polisémico y controvertido. La sociedad global. Globalización dominante. Impacto en la vida social e intersubjetiva.

Economía social: principios y desarrollo histórico. Su ensamble con la economía capitalista. Cooperativismo. Asociativismo. Microcrédito. El papel de los gobiernos locales en la promoción, asistencia técnica y protección de las iniciativas de la economía social. Empresa social. Aspectos claves de la asistencia técnica: viabilidad y sustentabilidad, cálculos de costos y de rentabilidad, estrategias de apoyo a la asociatividad. Aspectos jurídicos y fiscales

Procesos de descentralización y desconcentración. Lo local como universo de proyectos de desarrollo. Los actuales escenarios socio – institucionales de la programación social: actores gubernamentales y no gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, políticas, programas y proyectos nacionales y locales.

El desarrollo a escala humana. Participación y gestión asociada. Modalidades operativas.

36. INSTRUMENTOS DE INTERVENCIÓN II (Código)

OBJETIVOS

Entrenar en el manejo de técnicas grupales.

Adquirir las técnicas de la sistematización de la práctica.

Conocer las gestiones y trámites más habituales que realizan los trabajadores sociales en los diversos campos de actuación profesional.

CONTENIDOS

Grupo operativo. Teoría de Pichón Riviere. Técnicas de coordinación de grupos. Tipos de grupos. Observación. Roles. Grupos y formaciones imaginarias grupales. La problemática de las identificaciones. El dispositivo grupal. El proceso grupal. El concepto de rol. Formaciones imaginarias grupales: las ilusiones grupales y los mitos-grupales.

Técnicas de recolección de datos de fuentes secundarias. Construcción y aplicación de instrumentos para búsqueda de datos de fuentes primaria. Ordenamiento y selección en función de objetivos.

Gestión y administración de servicios sociales. Tramitaciones más habituales en los campos de actuación profesional tales como educación, salud, justicia, etc.. Supervisión. Convicción.

37. TALLER DE INTEGRACIÓN VIII (Código 1814)

OBJETIVOS Y CONTENIDOS: ÍDEM ESPACIO CURRICULAR 4 Taller de Integración I (Código 1782).

38. PRÁCTICA IV (GESTIÓN DE SERVICIOS Y PROGRAMAS SOCIALES) (Código 1815)

OBJETIVOS GENERALES Y CONTENIDOS GENERALES: LOS CONSOLIDADOS EN EL APARTADO CORRESPONDIENTE PARA LA PRÁCTICA I, PRÁCTICA II, PRÁCTICA III Y PRÁCTICA IV.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Realizar un entrenamiento técnico integral.

CONTENIDOS ESPECÍFICOS

Realizar tareas de rutina propias del desarrollo de las líneas programáticas llevadas adelante por el centro de prácticas: atención de casos individuales, familias y grupos, asesoramiento a los grupos

comunitarios para la continuación de los proyectos iniciados y/o su multiplicación.

Se realizarán visitas domiciliarias y gestiones; se confeccionarán informes; se podrá participar en reuniones de equipo, en guardias; en atención de público, en supervisiones grupales, ateneos y debates sobre problemáticas atendidas.

Se confeccionará un informe completo sobre las actividades realizadas.

39. SEMINARIO OPTATIVO 1 (Código 1816)

Objetivos

Acceder a conocimientos específicos sobre áreas o campos problemáticos o sobre herramientas de intervención que se presentan como insumos necesarios para la sistematización de la práctica o que responden a centros de interés específicos para la profesión en un momento o contexto histórico determinado.

Los Seminarios son de carácter electivo, en el sentido de que se ofrecerá a los estudiantes una colección de opciones de espacios curriculares de la cual podrán seleccionar los de su interés.

Contenidos

Los contenidos deberán responder a los intereses específicos de los estudiantes o del campo profesional en una instancia determinada ya sea porque corresponden a áreas de especialización que el futuro estudiante quiere explorar, o porque su práctica ha mostrado este sesgo y requiere de una profundización teórica para la sistematización.

Es deseable que estos seminarios, además, contribuyan a la necesaria plasticidad al proyecto curricular, al permitir la inclusión de aquellos temas que se muestren como la expresión emergente de los problemas sociales en un momento histórico o de los nuevos problemas que surjan.

40. SEMINARIO OPTATIVO 2 (Código 1817)

Objetivos y Contenidos: ÍDEM ESPACIO CURRICULAR 39 Seminario Optativo 1 (Código 1816).

41. SEMINARIO Y TUTORÍA DE TESIS (Código 1818)

Objetivos

Sistematizar la práctica pre-profesional e integrarla teórica y metodológicamente a fin de producir un documento con carácter de tesis que de cuenta de los aprendizajes realizados y de la formación profesional adquirida.

Contenidos

Instrumentos metodológicos de sistematización. El marco referencial y el marco teórico. Construcción del objeto de análisis. La producción de conocimientos y la praxis.

La escritura académica. La organización del discurso para la socialización de los aprendizajes.

Retroalimentación de la teoría, producción de teoría. La contribución de la reflexión teórico metodológica al cuerpo de conocimientos que fundamenta al accionar profesional.

La consistencia interna de una comunicación científica. Elaboración de conclusiones y recomendaciones para la retroalimentación del cuerpo de conocimientos del Trabajo Social



UNPA
Universidad Nacional
de la Patagonia Austral
1958

42. SEMINARIO OPTATIVO 3 (Código 1819)

OBJETIVOS Y CONTENIDOS: ÍDEM ESPACIO CURRICULAR 39 Seminario Optativo 1 (Código 1816).

43. SEMINARIO OPTATIVO 4 (Código 1820)

OBJETIVOS Y CONTENIDOS: ÍDEM ESPACIO CURRICULAR 39 Seminario Optativo 1 (Código 1816).

Anexo 4: Protocolo de Entrevista

Antes de la entrevista, el entrevistador debe tener en cuenta que:

1. Previo a la entrevista debe haber un primer contacto con el entrevistado.

En esta primera instancia: a. El entrevistador debe presentarse y hacer una breve descripción de la tesis que se está trabajando. De esta forma situamos al entrevistado en el contexto de la entrevista.

2. Una vez hechas las presentaciones, se acuerda con el entrevistado una reunión para realizar la entrevista. Se le debe informar que la entrevista suele durar entre 30 y 45 minutos aproximadamente.

3. Le comentamos al entrevistado que la entrevista se va a grabar y que se mantendrá el anonimato de la fuente. Si tiene algún inconveniente, se realiza la forma de registro habitual (escrito).

4. Entrevista: Antes de empezar con la entrevista, se señala que el entrevistador no debe simplemente grabar la entrevista, sino que también tiene que tomar notas que serán convenientes y necesarias para hacer el registro de la misma.

Una vez que ya se ha concertado la reunión con el entrevistado, a la hora de hacer la entrevista debemos tener en cuenta los bloques de información a indagar en el estudio.

5. Una vez que el entrevistado ha terminado la explicación y el entrevistador ha visto que no falta nada por preguntar, lo que debe hacer el entrevistador es hacer una recopilación final a modo de resumen de todo lo que se ha dicho durante la entrevista. De forma que si hay algo que no ha quedado claro el entrevistado pueda complementarlo o, en el caso contrario, si

todo está claro de la aprobación.

6. Para terminar, se agradece la participación y el tiempo que nos ha facilitado el entrevistado para nuestro estudio. Le solicitamos la dirección de correo electrónico si desea recibir el producto que surja de la investigación. Se debe tener en cuenta que se trata de una entrevista semiestructurada, es decir, tenemos un guión con preguntas semiestructuradas que deben ser respondidas por el entrevistado, a quien le planteamos la pregunta general y dejamos que sea él mismo quien explique y organice el relato como considere. Dejamos que hable y no interrumpimos, a no ser que sea necesario porque el entrevistador note que haya alguna contradicción o solicitud de aclaración (Salinas 2008).

Anexo 5: Guía para entrevistas semiestructuradas

Guía de entrevista para los docentes

1. ¿Cómo organiza su espacio curricular?
2. ¿Qué estrategias didácticas lleva adelante?
3. ¿Cómo observa el aprendizaje?
4. ¿Qué materiales son mediadores de la enseñanza?
5. ¿Cuánto tiempo hace que trabaja en la virtualidad?
6. ¿Qué actividades realiza para profundizar los contenidos teóricos?
7. ¿Qué clase de actividades les propone a los estudiantes? Si son individuales o grupales y qué objetivo conllevan las mismas.
8. Para la explicación teórica utiliza: la video conferencia, propuestas de clases escritas, participación de los alumnos, debates, trabajo autónomo, etc. ¿Por qué?
9. Si hay trabajos prácticos, ¿Cómo son los mismos? ¿Qué hacen? ¿Cuándo?
10. ¿Dónde? ¿Cuáles son los objetivos?
11. ¿Tienen que entregar memoria o trabajo final?
12. ¿Qué herramientas utiliza? (Chat, foros, calendario, etiquetas, wiki, exámenes, glosario, etc.)
13. ¿Para qué utiliza la plataforma?
14. ¿Cómo evalúa?
15. ¿Qué objetivos delinea para cada una de estas estrategias didácticas mencionadas?

Guía de entrevista inicial con el personal de gestión y de apoyo

¿Cuál es su experiencia utilizando aplicaciones o servicios web (y dispositivos) en su vida personal? (Objetivo: conocer nivel y tipo de uso de TIC y conocimiento de herramientas)

Gestión de la información / Conexión con otros / Generación de contenidos

¿Cuál es su experiencia implementado aplicaciones o servicios web en la gestión? (Objetivo: conocer tipo de uso de TIC en la administración y herramientas utilizadas)

Gestión de la información / Conexión con otros / Generación de contenidos

¿Conoce aplicaciones específicas TIC para la gestión de su área de trabajo? (Objetivo: conocer el tipo de aplicaciones TIC útiles para cada área y reajustar cada propuesta)

¿Qué ha aprendido de su experiencia previa en el uso de TIC en la gestión? (Objetivo: conocer puntos positivos y negativos que atribuye al uso de las TIC en la gestión)

¿Cuál es el nivel de manejo de las TIC (y dispositivos) que percibe en los alumnos, tanto a nivel personal como académico? (Objetivo: tener una idea inicial de conocimientos previos de los alumnos percibidos por el gestor)

Gestión de la información / Conexión con otros / Generación de contenidos

¿Cuáles son las principales ventajas que encuentra en la gestión virtual y cuáles las principales dificultades? ¿Cuáles son sus estrategias de resolución de las mismas?

¿Cuáles son las principales demandas por parte de los estudiantes, docentes y sus colegas en relación con la gestión virtual?

¿Cómo considera la formación recibida en la gestión de los procesos de administración virtuales? ¿Por qué?

Guía de entrevistas para los estudiantes

1. ¿Cómo le pareció la organización general de la Licenciatura en estos primeros tres cuatrimestres?
2. ¿Considera que el desarrollo de los contenidos contribuye a alcanzar las nociones básicas de Trabajo Social para poder comenzar con su práctica de formación profesional?
3. ¿Cómo considera la articulación de los contenidos de la Licenciatura?
4. ¿Cómo considera la extensión de los materiales de lectura? ¿Por qué?
5. ¿Cómo considera la **cantidad de actividades** que debió completar para enviar a los docentes? ¿Por qué?
6. ¿Cómo considera el **tipo de consignas** que se le solicitaron como actividades de aprendizaje?
7. Respecto al **Foro**, wiki y otras actividades interactivas ¿cuál es la utilidad que Ud. le reconoce en estos cuatrimestres?
8. ¿Y a los **Textos Bases**?
9. ¿Cómo considera el tiempo adjudicado a la duración de cada espacio curricular?
10. ¿Cómo ha sido la comunicación mantenida con sus docentes a lo largo de las

asignaturas?

11. ¿De qué manera las intervenciones de sus docentes favorecieron o ayudaron en su aprendizaje en las asignaturas?

12. ¿Qué aspectos valora del docente como positivos para su aprendizaje y qué sugerencias tendría para mejorar?

13. ¿Cuál es su opinión sobre el trabajo en grupos realizado durante estos tres cuatrimestres?

14. ¿Cuáles son los principales aprendizajes que le dejaron estos tres cuatrimestres?

15. ¿Qué modificó de sus ideas, conocimientos y reflexiones previas?

16. ¿Cree que los aprendizajes logrados mejorarán su práctica concreta? Señale en qué aspectos.

17. ¿Cuáles fueron las mayores dificultades con las que se encontró hasta el momento?

18. En términos generales, ¿cómo le resultó estudiar a través de esta propuesta virtual? Será importante que Ud. mencione las ventajas y dificultades.

19. Ahora que finaliza los primeros tres cuatrimestres de la Licenciatura, ¿cómo evalúa Ud. su relación con la virtualidad? Será importante que mencione los aspectos negativos y los positivos.

20. Otras sugerencias u opinión en relación a la Licenciatura (Contenidos, Metodología,

Organización, Aulas, docentes, etc.)

Anexo 6 Grupos focales

Se trata de grupos focales semiestructurados, cuyo desarrollo organizamos de forma presencial con la preparación y presentación de documentos, para acceder al conocimiento, creencias y expectativas de las autoridades, docentes, estudiantes y personal de administración y apoyo que comparte una cultura común entre sí.

La finalidad principal de esta actividad ha sido profundizar, desde la mirada sectorial en tanto actores representativos del proceso, el modelo pedagógico de la Licenciatura en Trabajo Social y las formas de articulación de las estrategias presenciales y virtuales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En el ámbito de este estudio, el grupo focal ha cumplido la función de ampliar y contrastar aspectos acerca de un esquema de referencia con los resultados obtenidos. Los grupos focales se llevaron adelante través de la realización de cuatro actividades que convocaron a cada uno de los grupos focales para analizar los datos obtenidos hasta ese momento, bosquejar posibles propuestas metodológicas alternativas al diseño confeccionado por el Plan de Estudios y considerar elementos para planificar acciones formativas, de asesoramiento y de diseño.

Los grupos focales estuvieron estructurados en tres momentos diferenciados pero continuos en la misma reunión. Un primer momento de trabajo se destinó -en forma de proponer la discusión grupal- a exponer la documentación obtenida a partir de las observaciones, las entrevistas realizadas y otros documentos considerados de interés para contextualizar los objetivos del proyecto. En un segundo momento se trabajó desde una revisión de los objetivos, actividades, metodología y el intercambio de experiencias sobre los temas tratados que emplean cada uno de los actores en el modelo pedagógico. Durante el tercer momento se pusieron en común las conclusiones obtenidas en el grupo y se delinearon estrategias y alternativas posibles sobre propuestas para diseñar un nuevo modelo pedagógico (Salinas 2008).

Anexo 7: Datos del SIU Guaraní. Sistema de gestión académico- administrativa

Tabla 1:

Se analiza el caso de la asignatura 1107 correlativa de todas las materias de prácticas, planificaciones e intervenciones. Se resaltan los inscriptos a cursada a 1107 y las inscripciones a sus correlativas. Se mantiene el marcado desgranamiento.

Registros de inscripciones a materias. Fuente: SIU Guaraní UNPA										
Cantidad - LEGAJO		AÑO								
UNIDAD ACADÉMICA	MATERIA	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
UACO	453				3					3
	901	114	114	133	158	185	99	120	186	1109
	1064		5	10	9	23	31	13	14	105
+++++	1107	113	110	128	151	176	91	108	169	1046
	1108		10	15	21	30	26	27	36	165
	1438	22	24	26	34	53	38	52	59	308
	1763	133	130	139	164	179	100	113	167	1125
	1782	197	131	138	163	187	108	121	170	1215
	1783	128	131	138	160	176	93	113	164	1103
	1784	3	16	15	26	31	23	40	44	198
	1785	64	51	86	73	84	72	67	80	577
	1786	27	23	25	34	46	25	33	47	260
	1787	22	22	28	33	53	32	48	52	290
	1789		5	18	20	17	23	8	14	105
	1790		12	10	10	24	28	17	32	133
	1791		10	15	10	16	15	5	17	88
	1793		4		4	5	14	20	12	59
+++++	1794		4	5	7	15	12	5	7	55
+++++	1795		4	7	8	14	9	6	7	55
	1796			7	7	10		13	7	44
	1797		5	6	5	10	9	10	18	63
	1798		18	11	15	18	14	10	29	115
	1799					3	4	4	9	20
+++++	1800					4	11	10	5	30
+++++	1801				4	6	9	10	3	32
+++++	1802				4	4	10	12	9	39
	1803				4	3	12	16	8	43
	1804				11	6	5	12	13	47
	1805					3	4	4	8	19
	1806			23	32	13	5	17	34	124
+++++	1807				4	3		15	8	30
	1808			1		6	5	10	5	27
	1809						1	4	2	7

+++++	1810						1	10	11	22
	1811					4	3	7	15	29
	1812					9	5	12	2	28
	1813					5		10	4	19
	1814						1	4	1	6
	1815						1	11	8	20
	1818							3	6	9
	1829							26	13	39
	1979				29				15	44
	2013							23	24	47
	2025						15	26	8	49
	2161							1	9	10
	2187						23	24	9	56
	2220							5		5

Tabla 2:

Se analiza el caso de la asignatura 1107 correlativa de todas las materias de prácticas, planificaciones e intervenciones. Se resaltan los inscriptos a exámenes a 1107 y las inscripciones a exámenes de sus correlativas. Se mantiene el marcado desgranamiento.

Registro de inscripciones a exámenes. Fuente. SIU Guaraní UNPA										
Cantidad - LEGAJO		AÑO								
UNIDAD ACADÉMICA	MATERIA	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
UACO	453						36	22	3	61
	901	8	7	9	16	23	11	15	4	93
	927						1			1
	1064			7	2	4	4	7	8	32
+++++	1107	7	16	11	11	52	7	36	11	151
	1108			4	3	8	7	17	9	48
	1438	6	21	15	16	21	11	32	15	137
	1507							5		5
	1763	15	18	13	24	27	15	23	25	160
	1782	11	20	10	25	28	11	29	15	149
	1783	8	17	9	37	43	10	75	16	215
	1784		21	6	10	15	12	14	3	81
	1785	4	10	11	24	15	13	31	5	113
	1786		11	12	15	23	20	17	7	105
	1787			3	7	8	15	12	6	51
	1789		1		4	7	10	8	22	52
	1790			5	3	4	9	3	4	28
	1791			3	9	5	12	5	5	39
	1793					2	5	2	3	12
+++++	1794					6	8	14	7	35
+++++	1795				3	5	7	20	3	38
	1796			1	3	3	14	9	7	37
	1797			1	3	7	6	9	5	31
	1798		2	4	2	6	8	3	3	28
	1799					1	6	5	1	13
	1800					1	1	2	8	12
	1801					1	4	21	4	30
+++++	1802				1	3	2	6	15	27
	1803				1		5	4	1	11
	1804						1	5	1	7
	1805						1	7	8	16
	1806				1	3	1	5	2	12
	1807					1	1	1	3	6
	1808						2	2	2	6
	1809							2	2	4
	1810							2	5	7
	1811							2	1	3

	1812							3		3
	1813							2	1	3
	1814							1	2	3
	1815							2		2
	1829							7		7
	1979				9					9
	2013					1		4		5
	2025						6	8	9	23
	2050						1			1
	2051							1		1
	2161							2		2
	2187						5	8		13
	2196							1		1

Tabla Nro. 3:**Registro de alumnos inscriptos ingresantes por año y unidad académica.**

Cantidad - LEGAJOS	AÑO ACADÉMICO								
UNIDAD ACADÉMICA	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total general
UACO	145	116	100	131	138	113	109	168	1020
UARG	166	97	80	60	55	35	36	56	585
UART	48	45	145	140	76	101	114	78	747
UASJ	80	99	91	64	77	87	73	79	650
Total general	439	357	416	395	346	336	332	381	3002

Tabla Nro. 4:**Registro de alumnos re-inscriptos por año y unidad académica.**

Cantidad - LEGAJOS	AÑO ACADÉMICO							
UNIDAD ACADÉMICA	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total general
UACO	37	74	74	83	89	98	146	601
UARG	85	116	132	121	126	119	114	813
UART	18	22	42	44	47	55	65	293
UASJ	19	33	42	45	43	57	58	297
Total general	159	245	290	293	305	329	383	2004

Anexo 8: Programa del SOITS en el marco del CIB

Ciclo Académico: Ciclo Inicial Bimodal de la CLTS							
Año de la Carrera:	Horas de Clases Semanales			Régimen de Cursado			
	Teoría	Práctica	Otros ⁱ (1)	Anual	1er.Cuatr.	2do.Cuatr.	Otros (2)
			x				x
(1) Observaciones: El Seminario intensivo se desarrolló en 30 hs. Presenciales y 15 hs. virtuales							
(2) Observaciones: se desarrolla en un período acordado con la unidad académica dentro del cuatrimestre							

Docente/s					
Teoría ⁱⁱ			Práctica		
/I	Apellido y Nombres	Departamento/División	/I	Apellido y Nombres	Departamento/División
	Aranciaga; Ignacio Oliva, Lidia Perrone, Romina Aberbach Graciela Camargo Claudia Glomba, Mónica Noemí				
Observaciones:					

Espacios Curriculares Correlativos Precedentes			
Aprobada/s	Cod. Asig.	Cursada/s	Cod. Asig.
Sin consignar			

Espacios Curriculares Correlativos Subsiguientes

Aprobada/s	od. Asig.	Cursada/s	od. Asig.
Sin consignar			

FUNDAMENTACIÓN

El Seminario Trabajo Social, Formación Profesional y Procesos Sociales, se constituye en un Seminario Optativo de la Lic. de Trabajo Social de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral e intenta dar respuesta a distintos interrogantes surgidos de distintas dimensiones que hacen a la formación profesional, que asume particularidades en nuestra casa de Estudios en el marco del sistema bimodal de aprendizaje utilizado.

En este sentido podemos señalar que nuestra Universidad está inserta en un contexto con existencias de condiciones objetivas de cursadas de los estudiantes que incluyen entre otras: la dimensión territorial de la zona de influencia de las sedes de San Julián, Río Turbio y Caleta Olivia; las distancias entre las distintas ciudades, pueblos o parajes; las condiciones de infraestructura para facilitar el acceso; las dimensiones que atraviesan la vida cotidiana de los sujetos pedagógicos, en función de sus edades y responsabilidades asumidas: responsabilidad laboral, responsabilidades familiares; los condicionamientos económicos propios de un ciudadano; y también la obligación y deber como Universidad Pública de garantizar el acceso y permanencia al sistema educativo a todos aquellos, como Derecho exigible.

Por otro lado el Trabajo Social como disciplina se constituye como profesión, como señala Netto, cuando el Estado reconoce la necesidad de intervenir en la Cuestión Social y específicamente en sus manifestaciones. Es así que podemos vincular el surgimiento del mismo con una identidad atribuida de carácter conservadora. Sin embargo y entendiendo a la realidad como totalidad concreta en continuo movimiento y al sujeto social como sujeto con potencias y emergente de las tramas sociales de su tiempo, este rasgo conservador en su definición puede ubicar una perspectiva crítica y transformadora si y solo si en el marco de los procesos formativos se develan estas lógicas, generando procesos de toma de posición en cada momentos histórico acerca del lugar que debe ocupar la profesión en los procesos sociales. Desde esta mirada la intervención profesional es una actividad humana, esencialmente ontológica, como expresión del ser social, y que además “es creación y transformación de la realidad humano –social y al mismo tiempo objetivación del ser social” (Parra, G. en AA.VV.2002). En este sentido los procesos formativos se transforman en instancias de interpelación y comprensión de la relación existente entre trabajo social, cuestión social, procesos sociales Trabajo social es una profesión de carácter eminentemente interventiva, y por ende la aprehensión del quehacer profesional en la formación

adquiere una relevancia fundamental. La prácticas pre-profesionales son las actividades realizadas en campo, “con el objetivo de complementar aprendizajes realizados en el aula o para recibir entrenamiento técnico-metodológico dentro del campo específico de desempeño profesional y (también) las actividades áulicas realizadas como soporte de las mismas”⁵.

Si bien conlleva la existencia de los planos teórico – metodológico y técnico operativo, implica también una dimensión ética que nos permite reflexionar acerca de las consecuencias de nuestras decisiones en relación a un “otro”, es decir partir de la idea de que “no todo vale”. Se trata de pensar lo que decimos y saber lo que pensamos.

En esa dirección los procesos formativos de las prácticas implican a “otro” que se constituye como sujeto de intervención, ubicado en un momento histórico, en una trama societal determinada, en una vida cotidiana en la cual entran en tensión permanentemente la reproducción/transformación del particular. Es decir la aprehensión de la intervención profesional exige ubicar a esta como una situación relacional. Se trata entonces de recuperar del campo de la ética un elemento primordial como lo es la libertad, ya que actuar éticamente implica actuar libre y responsablemente; implica toma de decisiones y posicionamiento en la interacción con nuestros pares, con los sujetos de intervención, en el marco del respeto pleno a los derechos humanos de todos propios de una sociedad democrática. Valores como la libertad, la igualdad y la solidaridad se visualizan en la relación con el otro a través de prácticas sociales en el proceso de formación; entre ellas reconocimiento del “otro” como sujeto igual; puesta en práctica de actitudes solidarias, cooperativas; aporte de la actitud dialógica/consenso a la resolución de los conflictos; responsabilidad y compromiso en las actividades dispuestas, etc.

Estos parámetros se constituyen en argumentación para comprender el sentido del Seminario. Generando espacios experienciales de **encuentro con “los otros”**, de reconocimiento de saberes, de materialidades, de vidas cotidianas, de construcción de pertenencias que permitan abordar el sentido de lo colectivo en los procesos de construcción del conocimiento, recorriendo los conceptos centrales que

5

constituyen las prácticas y a la vez generando un momento distinto de reflexión en relación a las mismas.

OBJETIVOS GENERALES:

1) Promover la reflexión crítica acerca de la formación profesional y el contexto actual a fin de ubicar la necesidad de un proyecto pedagógico en el marco de los procesos sociales.

2) Favorecer la instancia de encuentro como escenario posible de constitución de un sujeto estudiante individual y colectivo.

Objetivos Específicos:

- Generar un espacio de interacción e intercambio entre los estudiantes.
- Promover una reflexión crítica que permita articular contexto/producción de conocimiento/trabajo social.
- Promover la reflexión acerca de la importancia de las P.P.P. en la formación profesional como constitutivas de la dimensión interventiva de la profesión.
- Ubicar los desafíos de la formación profesional en la cuestión social contemporánea y sus aportes a la construcción de ciudadanía.

CONTENIDOS MÍNIMOS:

Contenidos:

¿Qué es el trabajo Social?; Cuestión Social – Estado – Trabajo Social - Conocimiento y Procesos Sociales en América Latina; Análisis de Coyuntura y Trabajo Social; Intervención Profesional: dimensiones constitutivas de la Intervención; Prácticas Pre- Profesionales ¿Qué y Para Que de las P.P.P.?; Sujeto-Vida Cotidiana, Ciudadanía; Los desafíos de la formación profesional en la cuestión social contemporánea.

ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS – PROGRAMA ANALÍTICO

Los contenidos están previstos ser abordados en el marco del desarrollo de SOITS. La modalidad pedagógica elegida jerarquiza la reflexión colectiva partiendo de los propios supuestos previos, como instancia disparadora en la construcción del conocimiento que exige posteriormente una instancia de problematización, de ruptura de la noción de transparencia y de comprensión de la

ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS – PROGRAMA ANALÍTICO

complejidad.

La instancia Teórica tradicional esta prevista como parte de esa modalidad de aprendizaje y no como totalidades en sí mismas. La modalidad exige pedagógicamente instancias de articulación entre los distintos momentos a fin de propender a una totalidad estructurada.

4 ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS – PROGRAMA ANALÍTICO (Cont.)**CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

Si el aprendizaje es concebido como proceso, la evaluación del mismo también debe serlo pero se constituye también en un momento de revisión de lo aprehendido en términos epistemológicos y epistemofílicos. Por lo tanto, se tendrá en cuenta cualitativamente la participación de cada uno en los foros de discusión. Al final del seminario intensivo los estudiantes participantes tendrán que presentar un trabajo escrito donde se reflexione sobre una serie de interrogantes que planteará el docente/equipo docente. Los y las alumnas deberán elegir uno de esos interrogantes y responderlo con algún grado de reflexión y originalidad en el marco de la bibliografía recomendada. La presente modalidad evaluativa está condicionada a los insumos teóricos que tienen los estudiantes participantes de acuerdo a su anclaje en la currícula de la carrera.

METODOLOGÍA DE TRABAJO PARA LA MODALIDAD DEL SEMINARIO:**ACREDITACIÓN : Alumnos Presenciales.***Regularización*

No posee

Aprobación Final:

No posee

METODOLOGÍA DE TRABAJO PARA ALUMNOS EN EL SISTEMA DE ASISTENCIA TÉCNICA PEDAGÓGICA (SATEP)

El Seminario se inscribe en como un SATEP 2. En este sentido los estudiantes al menos deberán concurrir a uno de los tres SOITS que se realicen en el año en la UASJ, UACO y/o UART. Además deberán participar en los foros y realizar un trabajo práctico integrador que se les solicite en el Espacio curricular de UNPABIMODAL.
--

ACREDITACIÓN : Alumnos No Presenciales (SATEP)

Los estudiantes acreditarán con la concurrencia y producción en los talleres en las instancias presenciales en el marco de al menos una Escuela de Trabajo Social. Además deberán participar en los foros, realizar la lectura bibliográfica propuesta, entregar y aprobar un trabajo integrador final.

METODOLOGÍA DE TRABAJO SUGERIDA PARA EL APRENDIZAJE AUTOASISTIDO (Alumnos Libres)
--

No posee

ACREDITACIÓN : Alumnos Libres

<i>Aprobación Final</i>

No posee

BIBLIOGRAFÍA

1. Libros (Bibliografía Obligatoria)

Refer.	Apellido/s	Nombre/s	Año Edición	Título de la Obra	Capítulo o Tomo / Pag.	Lugar de Edición	Editorial	Unidad	Biblioteca UA	IUNPA	Curso
	CHINCHILLA MONTES,	Marcos	2006	<i>Acción Colectiva e Intervención Profesional del Trabajo Social</i>	Vol.9 Nro 2	Florencia	Rev. Katálysis				
	DE SOUZA /. IBASE –	Herbert José		<i>Análisis de coyuntura</i>		San Pablo Brasil	Vozes Editora				
	GLOMBA, LAFERRARO,	Monica Silvia	2010	<i>Ponencia: Reflexiones sobre la formación profesional en el escenario político actual</i> <i>“posibilidades posibles hoy...tensionar”</i>	3er Encuentro Argentino y Latinoamericano de Trabajo Social	Córdoba	Escenario Político de Latinoamérica, el desarrollo del pensamiento crítico en las Ciencias Sociales y el Trabajo Social				

4. Recursos en Internet										
Autor/es Apellido/s		Autor/es Nombre/s		Titulo			Datos adicionales		Disponibilidad / Dirección electrónica	
5. Otros Materiales										

VIGENCIA DEL PROGRAMA		
AÑO	Firma Profesor Responsable	Aclaración Firma
2011	Aranciaga Ignacio	

Observaciones
El presente programa se considera un documento que, a modo de "contrato pedagógico", relaciona a los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y constituye un acuerdo entre la Universidad y el Alumno.

i

Si el espacio curricular está implementado en una modalidad diferente de teóricos y prácticos, tildar en Otros y consignar esta característica en observaciones.

ii Si el espacio curricular está implementado en una modalidad consignada por Otros y no pueden ser discriminados los miembros del equipo, incluirlos todos en la columna de teóricas y consignar esta característica en observaciones. En R/I se debe registrar si el docente es Responsable o Integrante. El Responsable del espacio curricular debe estar registrado en la columna de la Teoría. El responsable del espacio curricular no puede estar únicamente en la Práctica.