

6

UNIVERSIDAD VIRTUAL E INCLUSIÓN: LA BIMODALIDAD

VIRTUAL UNIVERSITY AND INCLUSION: BIMODALITY



Alejandro Villar
Docente Investigador,
Universidad Nacional de Quilmes
Email: alejandro.villar@unq.edu.ar
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5655-2686>

Walter Marcelo Campi
Docente Investigador, Universidad Nacional de Quilmes
Email: wcampi@unq.edu.ar
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8495-5629>

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN A DISTANCIA; APRENDIZAJE EN LÍNEA; ENSEÑANZA SUPERIOR; EDUCACIÓN Y DESARROLLO.

KEYWORDS: EDUCACIÓN A DISTANCIA; APRENDIZAJE EN LÍNEA; ENSEÑANZA SUPERIOR; EDUCACIÓN Y DESARROLLO.

INTRODUCCIÓN

Bimodalidad es un concepto ampliamente instalado, pero con una entidad sumamente abstracta, polifónica, multívoca y sin un carácter institucional fuerte, sino construido como respuesta a diferentes necesidades. Verbigracia, bimodalidad no es una palabra clave en el tesoro de UNESCO.

Sin embargo, se halla soportado sobre hechos concretos tales como universidades iberoamericanas que permiten acceder al derecho a la educación a millones de estudiantes presenciales y virtuales, en dos sistemas generalmente separados pero lo suficientemente permeables como para afirmar que se trata de un sistema universitario bimodal que aún no se asume -formalmente- como tal.

Para Flores y Becerra (2005), una universidad bimodal articula carreras íntegramente presenciales y otras integralmente virtuales, con la habilitación de tramos curriculares cruzados y como respuesta innovadora de parte de la organización en términos de gestión docente, investigación, desarrollo tecnológico y política institucional. Este modelo bimodal de universidad supone el desafío de resolver de modo creativo las tensiones que surgen entre las distintas modalidades de gestión, entre lógicas culturales académicas diferenciales, entre la cristalización de ritmos y tiempos de gestión diferentes.

ANTECEDENTES

A menudo en las ciencias sociales primero aparece el concepto y este, lentamente, va encarnando en teorías que sustentaran futuras prácticas. Otras veces sucede al revés: de pronto, mientras reflexionamos sobre nuestras prácticas nos encontramos con algunas que no tienen un nombre específico. Estas prácticas reclaman con cierta urgencia una conceptualización.

Algunos autores incluyen las propuestas bimodales dentro del campo de la educación a distancia, considerando a la bimodalidad un subtipo de esta. En este grupo de autores destaca García Aretio (2014) que denomina “bi-

modales” a los modelos flexibles en oposición a los “unimodales” caracterizados por brindar educación completamente virtual, o completamente presencial, o ambas, pero compartimentadas y sin cruces entre una modalidad y otra. Más aún, García Aretio duda del carácter disruptivo de los modelos de educación a distancia unimodales y bimodales, siendo ambos de probada calidad, eficaces y eficientes. Tratándose de una supuesta disrupción exitosa, afirma acertadamente, debería progresivamente hacer desaparecer al modelo anterior (García Aretio, 2014). No obstante, para él y para nosotros, está claro que los modelos clásicos de educación no han desaparecido, ni creemos que lo vayan a hacer en un futuro inmediato.

Pero lo cierto es que no contamos con un nombre universalmente compartido para estos modelos híbridos; esto es así incluso en los marcos regulatorios de los países de la región, a modo de ejemplo la RM-2641/17-MeyD de Argentina, una normativa moderna y ágil para acreditar educación a distancia, utiliza el término una sola vez, en el artículo 6, para suprimir su uso de modo expreso (RM-2641/17-MeyD).

Esta falta de cristalización de las prácticas en el concepto es una oportunidad, que nos permite pensar estratégicamente la problemática de la bimodalidad desde un par de pisos sólidos: la experiencia de las universidades presenciales y la experiencia de las universidades a distancia.

BIMODALIDAD PARA LA INCLUSIÓN, HOY

Una primera incógnita que se presenta para un modelo de universidad inclusiva es acerca de cómo colaborar, a través de la bimodalidad, con estudiantes de recorridos atípicos. Razonablemente estudiantes que trabajan mientras estudian pueden tener recorridos académicos atípicos, pero, además, cambios en las condiciones de vida tales como el matrimonio, la maternidad o paternidad, la emergencia económica y una insospechable extensa lista de eventos que pueden terminar en trayectos estudiantiles muy dilatados y/o abandono de estudios. Todo esto mientras las universidades ofertan cursos virtuales idénticos o a veces equivalentes a los cursos que le falta a algún

estudiante para recibirse. Antes de continuar es importante recordar que, desde sus inicios, las universidades a distancia de Iberoamérica tales como la Universidad Estatal de Educación a Distancia de Costa Rica, 1977; la Unidad Universitaria del Sur de Bogotá, hoy Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia, 1982 Colombia y también la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, 1972, representan una legítima y frondosa oferta educativa inclusiva, brindando la oportunidad de completar estudios superiores a sectores de la población que debieron abandonarlos por circunstancias propias de su condición (Cazales y Granados, 2017)).

Otros indicios de una oferta bimodal de hecho, aunque en una acepción diferente, lo hallamos en varias carreras presenciales de distintas universidades que, en determinadas circunstancias, permiten a los estudiantes tomar cursos equivalentes ofertados en carreras virtuales. Esta práctica, sin ser masiva está lejos de ser excepcional, del mismo modo que el caso inverso, el de estudiantes de carreras a distancia que tienen instancias de tutorías presenciales. Otra señal es cierta tendencia que invita a los docentes a aprovechar las capacidades de los campus virtuales como herramienta auxiliar y complementaria de cursos presenciales en la forma de aula extendida.

Finalmente, en la región, los cursos y carreras de posgrado se ofertan con frecuencia combinando la modalidad presencial con instancias virtuales en distintas proporciones.

Como puede observarse, se trata de un amplio e inorgánico abanico de combinaciones posibles, soportado sobre las mejores intenciones de los actores y mucho trabajo artesanal. Nos propusimos reflexionar sobre nuestras prácticas y al hacerlo, al buscar documentación observamos que muchas otras universidades de la región están ante disyuntivas semejantes.

Efectivamente algunos teóricos tales como García Aretio (2012), Mena (2004) y Watson (2005) diferencian universidades “unimodales” presencial o a distancia, de las “bimodales” que tienen carreras completas y/o cursos en diferentes grados de articulación de modalidades, de presenciales hasta virtuales. Según esta clasificación, es difícil, hoy en día y como señala Rama, no ser una universidad bimodal en mayor o en menor medida (Rama Vitale, 2010). En resumen, hablar de bimodalidad para la inclusión, hoy no es otra cosa que hablar de la virtualización de la universidad para la inclusión.

PROSPECTIVA

Mientras el e-learning previo llevaba el acto de aprender hacia afuera del aula física, realizándose en un escritorio o en una computadora portátil, era, paradójicamente, una actividad que quitaba al alumnado del flujo de sus vidas (Nortvig, Petersen y Balle 2018)... Con la bimodalidad es posible que los estudiantes dejen periódicamente sus computadoras para participar en actividades de aprendizaje en otro lugar, por ejemplo, en aulas físicas. Los sistemas móviles, geolocalizados, situados y de realidad aumentada brindan oportunidades de aprendizaje en todas partes y en cualquier lugar, lo que permite unir un proceso de aprendizaje intencional con el tejido de la vida cotidiana del alumnado (Aretio, 2016).

Para encarar exitosamente este proceso de convergencia de modalidades es recomendable atender algunas cuestiones relativas a la organización de las funciones de la universidad.

Para atender las funciones docentes es recomendable dar especial atención a una planta unificada de docentes que no esté radicada en la modalidad sino preferentemente en unidades académicas y, siempre que sea posible, a la universidad de manera global. Los profesores que trabajan en propuestas que ya utilizan servicios total o parcialmente virtualizados en modo directo como el resto de los docentes tarde o temprano serán docentes de un sistema bimodal de hecho y requerirán de las competencias necesarias para el mismo.

Teniendo en cuenta la política de conocimiento abierto adoptada por la comunidad universitaria iberoamericana, por ejemplo mediante la creación de repositorios institucionales digital de acceso abierto, sería oportuno repensar la integración bimodal mediante la jerarquización y reorganización del vínculo entre los campus virtuales de las universidades y sus bibliotecas, confluyendo con la puesta en marcha de estrategias de conocimiento abierto, en particular brindando apoyo al uso de herramientas de edición abierta de publicaciones científicas como OpenJournal y de libros electrónicos usando el estándar abierto Epub, más la implementación de un sistema de identificación único en web del tipo DOI o Handle además de ISBN y similares (Martin, 2013).

En cuanto al componente de Investigación, desarrollo e innovación, I+D+i, componente que ha adquirido importancia en los últimos años con el crecimiento de la idea de la economía del conocimiento (Camargo Román, 2017), las universidades iberoamericanas están en inigualables condiciones de conservar y fortalecer su liderazgo en el campo de la educación virtual, bimodal y de la tecnología educativa, ampliando el interés a plataformas, materiales didácticos, multimedia, tv, etc.

Al mismo tiempo, sería conveniente fortalecer con una mirada estratégica la investigación multidisciplinar y transversal en educación virtual, bimodal y de la tecnología educativa; desarrollar una plataforma virtual para dar soporte a laboratorios, también en línea con la política de conocimiento abierto; apoyar de modo expreso, mediante convocatorias públicas, a propuestas de I+D+i que aborden problemáticas de interés para el campo de la educación virtual, bimodal y de la tecnología educativa (Camargo Román, 2017); explorar y diseñar propuestas de investigación que permitan crear sinergias interinstitucionales en el campo de la educación virtual, bimodal y de la tecnología educativa junto a las universidades miembro de AIESAD y de cualquier otra red temática en la que las universidades participen de modo activo, para colaborar en la divulgación del campo de la Educación Virtual, bimodal y de la Tecnología educativa.

Sobre los materiales didácticos, es oportuno apostar por un diseño de hipertexto multiplataforma a partir de .xml o algún formato con funcionalidades equivalentes que permita desde una misma fuente obtener versiones finales multiformato y en consonancia con decisiones similares de otras áreas, la inclusión de vídeos en sus diferentes formatos a partir de un abanico de opciones presentadas desde vídeos “planos” a vídeos interactivos incluyendo polimedia, videoclase y similares (Imperatore y Gergich, 2017). Así se revela necesario incrementar una oportuna sinergia con la TV digital y los estudios de TV de las universidades (Zanotti, 2020).

Todo esto plantea un reto particular que consiste en coordinar y articular las ventajas de la virtualidad y de la presencialidad que se presentaban sólidas por separado, en una universidad bimodal que aspira a profundizar este modelo institucional.

En este contexto la bimodalidad es asumida como una estrategia por parte de la universidad Iberoamericana para cumplir con demandas sociales

emergentes, ampliando las posibilidades de estudio, recuperando estudiantes que abandonaron sus estudios, ofreciendo formación que corresponde a una educación superior de calidad al estudiante que no siempre puede llegar a la sede de la universidad. Valorando además esta función social, que incluye a quienes viven a distancia de las universidades, presentando una oferta académica diferenciada y reconociendo trayectos previos de formación.

CONCLUSIONES

La bimodalidad como concepto en construcción da cuenta de un modelo de gestión académica híbrido, propio de las universidades bimodales, y también a los beneficios de la combinación de recursos pedagógicos propios de la presencialidad con los de la virtualidad, para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

La problemática histórica muestra una trayectoria de incorporación de tecnologías a la educación superior, simultáneamente al despliegue de las mismas en todo el ámbito social. Este largo proceso generó nuevas oportunidades para los estudiantes universitarios, democratizando el acceso, favoreciendo la retención y facilitando la terminalidad educativa.

Para que estos avances acontezcan de manera eficaz, profunda y duradera es necesario profundizar las políticas de capacitación para autoridades, docentes, estudiantes y personal administrativo y de servicios. El desarrollo de la bimodalidad depende, principalmente, de lo que resulte del desempeño de miles de personas que deben apropiarse de estas potencialidades, por lo que el desafío central de las universidades iberoamericanas es fortalecer sus capacidades, ya que estas son las raíces en las que se sustenta el proceso.

REFERENCIAS

- Camargo Román, M. I. (2017). Contribución de las alianzas de colaboración universidad-empresa de investigación, desarrollo e innovación para desarrollar proyectos de innovación tecnológica en producto en países emergentes.
- Cazales, Z. N., & Granados, H. M. M. (2017). Panorama de la educación a distancia en México. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 65-82.
- Flores, J., y Becerra, M. (Eds.). (2005). La educación superior en entornos virtuales: El caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes. Univ. Nacional de Quilmes.
- García Aretio, L. G. (2016). El juego y otros principios pedagógicos. Su pervivencia en la educación a distancia y virtual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 9-23.
- García Aretio, L. (2012, 06). Convergencia Presencia-Distancia (12,2). *Contextos universitarios mediados*. <http://aretio.hypotheses.org/50>
- García Aretio, Lorenzo. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Editorial Síntesis.
- Imperatore, A. y Gergich, M., (Comp) (2017). Innovaciones didácticas en contexto, Bernal: Universidad Virtual de Quilmes,
- Martin, S. G. (2013). Palabra Clave (La Plata), octubre 2013, vol. 3, nº 1, p. 12-29. ISSN <http://www.palabraclave.fahce.unlp.edu.ar>. *Palabra Clave*, 3(1), 12-29.
- Mena, M. (2004, 05). *Marta Mena: La evolución de la educación a distancia*. Educ.ar. <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/marta-mena-la-evolucion-de-la.php>
- Nortvig, A. M., Petersen, A. K., & Balle, S. H. (2018). A Literature Review of the Factors Influencing E-Learning and Blended Learning in Relation to Learning Outcome, Student Satisfaction and Engagement. *Electronic Journal of E-learning*, 16(1), pp46-55.
- Rama Vitale, C. (2010). La tendencia a la despresencialización de la educación superior en américa latina. *RIED. Revista Iberoame-*

ricana de Educación a Distancia, 13(1), 39-72. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.1.13.887>

RM-2641-E/2017-MEyD. (s. f.). Recuperado 24 de diciembre de 2017, de <https://www.boletinoficial.gob.ar/#!DetalleNorma/165114/20170616>

Watson, M. T. (2005). *La educación a distancia: De la enseñanza por correspondencia a la Universidad virtual*. Universidad Nacional de Salta, Secretaría de Posgrado

Zanotti, J. M. (2020). *Medios públicos locales en reconversión: experiencias de gestión y políticas de contenidos en los SRT: 2007-2016*. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina