

## El contexto laboral y la motivación para la formación continua con modalidad a distancia: graduados universitarios y microemprendedores.

### Tecnología Educativa

MASTER SILVIA ANA MALVASSI - [smalvas@mdp.edu.ar](mailto:smalvas@mdp.edu.ar) –  
PROFESORA ANDREA RAINOLTER – [eval@mdp.edu.ar](mailto:eval@mdp.edu.ar) –  
LICENCIADA AIDA EMILIA GARMENDIA – [egarmen@mdp.edu.ar](mailto:egarmen@mdp.edu.ar)

SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA –  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA  
MAR DEL PLATA – BUENOS AIRES - ARGENTINA

Este artículo aborda las posibilidades y restricciones en el acceso al conocimiento, específicamente desde la visión de la formación continua con modalidad a distancia de graduados universitarios GU y microemprendedores MIC, en diversos contextos. Se sustenta en los resultados de dos investigaciones cuyos propósitos están vinculados con la detección de demandas de formación continua GU: 1997-1999 y MIC: 1999-2000. Las investigaciones se desarrollaron dentro de la provincia de Buenos Aires y abarcaron 17 localidades, y relevaron temáticas, opciones pedagógicas apropiadas a sistemas formativos con modalidad a distancia y motivaciones para emprender estudios en contextos sociales particulares. Los datos disponibles sobre motivaciones, son sólo los correspondientes a los GU.

Desde el punto de vista metodológico ambas investigaciones tuvieron un abordaje cuantitativo y cualitativo. El contacto con 117 microemprendedores/as y 200 graduados universitarios permitió establecer ciertas particularidades para las ofertas de capacitación, con modalidad a distancia, acordes al perfil de los destinatarios, sus motivaciones y necesidades. En cuanto a resultados, los microemprendedores han elegido medios como el impreso, video o audio aunque el empleo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) aparece restringido para ambos colectivos. La necesidad de actualización para el mejor ejercicio profesional, es la motivación que prima tanto en los GU que se desempeñan actualmente en tareas vinculadas con su profesión como para los que no trabajan en su ámbito específico. Para los MIC las temáticas seleccionadas no se vinculan con el objeto de comercialización sino con el desarrollo y consolidación del microemprendimiento. Para los GU las demandas estarían más vinculadas al desempeño específico de su profesión.

**Palabras claves:** formación continua - educación a distancia – tecnologías de la información y la comunicación – motivación

## Introducción

La democratización del acceso al conocimiento, así como la igualdad de oportunidades son dos de los principios que guían la tarea de investigación y enseñanza de un número importante de los docentes universitarios que nos desempeñamos en el área de la educación a distancia. Los principios enunciados adquieren singulares perspectivas cuando se visualizan desde el complejo entramado conceptual constituido por el impacto de las tecnologías de la comunicación y la información. En este caso, la vinculación educación - trabajo en general, los motivos o razones en la elección de la formación continua enmarcados en un contexto históricamente determinado y sustentados en las expectativas y las propias percepciones de los graduados universitarios (GU) y los microemprendedores (MIC) del porqué de sus opciones educativas.

Por ello, el propósito de esta producción es aportar elementos al debate en torno al papel democratizador de la utilización de nuevas tecnologías en el ámbito educativo en general pero, especialmente en la esfera de la formación continua (FC) con modalidad a distancia. Se intenta compartir algunas reflexiones, supuestos, hallazgos e inquietudes que acompañaron nuestras actividades de investigación, en la Universidad Nacional de Mar del Plata, como docentes de su Sistema Universidad Abierta (SUA). Este área de la universidad se dedica desde hace más de 18 años a la implementación de ofertas de extensión – grado y postgrado, con modalidad a distancia. El SUA, concreta sus acciones a través de una estructura organizativa de Centro Regional de Educación Abierta y Permanente (CREAP), que actualmente ascienden a 26, que conforman una red de coparticipación integrada por Municipios u ONG de localidades de la provincia de Buenos Aires.

Lo que ha impulsado el abordaje, en nuestras investigaciones, de dos colectivos: los graduados universitarios y los microemprendedores es la constante preocupación, o mejor dicho, nuestra ocupación por la formación continua en un sentido amplio y en particular la educación a distancia. Esta modalidad es el área educativa de mayor dinamismo y evolución de los últimos años. La experiencia en la Argentina presenta características heterogéneas, ya que la modalidad de enseñanza a distancia permite una multiplicidad de cursos de capacitación, licenciaturas, carreras de grado y postgrado, cursos niveladores y seminarios, según se resalta en un reciente informe de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina. De alguna manera esta expansión da cuenta de su pertinencia para la formación en general y especialmente para formación continua (FC) de los adultos que trabajan. La independencia de limitaciones de tiempo y espacio hace factible combinar el trabajo con el proceso de formación, desde luego sin que esto conlleve a la eliminación de otras alternativas. La educación a distancia se torna un instrumento invaluable para permitir la actualización y profundización de temas que deben, necesariamente, manejarse con solvencia y que en muchas oportunidades no se encuentran en el lugar de residencia del interesado. Para el caso de Argentina esta problemática se agudiza. Hoy a pesar del desempleo no se cuenta con suficientes trabajadores calificados para ciertos sectores de la industria. Según, un trabajo oficial realizado por el INDEC la falta de formación de profesionales y técnicos en ciertas economías regionales “se vinculan con la distancia que existe entre el lugar geográfico donde se origina la demanda y los puntos donde existen carreras técnicas” Diario Clarín 28/02/04.

La “formación continua”, en tanto término polisémico, cargado de sentidos, entre ellos, aquel que lo hermana en su origen a la educación permanente para la mayoría de los autores, abarca con exclusividad al colectivo de graduados universitarios, pero múltiples documentos de universidades nacionales e internacionales de gestión pública o privada, no desdeñan destinatarios con credenciales educativas otorgados en niveles de enseñanza previos al grado universitario. El límite con la actividad de extensión en este caso se hace difuso.

Pero en lo que existe plena coincidencia es que las transformaciones en el ámbito científico y tecnológico conducen a la ruptura entre el tiempo de formación y el tiempo de ejercicio laboral, se acentúa la necesidad de una formación polivalente a lo largo de la vida tanto para los graduados universitarios como para aquellos no obtuvieron ese grado académico. Autores como Ramón Flecha et al. (1999, p.3) centran la mirada en el desdoblamiento del tipo de habilidades y/o competencias requeridas hoy en el mundo del trabajo y en las limitaciones cada vez mayores para acceder a ellas de determinados sectores de la población. "En educación, esta duplicación se concreta en el hecho de que la sociedad de la información prioriza el dominio de ciertas habilidades. Las personas que no poseen las competencias para crear y tratar la información quedan excluidas. Se va caracterizando una sociedad en la que la educación, al proporcionar el acceso a los medios de información y de producción, se convierte en un elemento clave que dota de oportunidades o agudiza situaciones de exclusión". Existe consenso entre autores como Coraggio (1995), Filmus (1994), Gallart (1992-98) Cifuentes (1998), en lo que respecta a la comprometida relación educación – trabajo y entre éstos y la calidad de vida de las personas. Analistas como Castells (1997), Klisberg (1999), Escotet (1996) coinciden en observar que el conocimiento se ha convertido en uno de los ejes centrales de la

sociedad y estos conllevan a que, en los últimos años, se haya incrementado la demanda de educación y formación, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. A pesar de ello, no podemos ignorar que a escala mundial, la diferencia entre unos y otros, los que tienen y los que no tienen, quienes saben y quienes no, aumenta vertiginosa y permanentemente. Esta perspectiva del problema, que señala el Informe sobre Desarrollo Humano 1999 del PNUD, anticipa la complejidad de un desarrollo inexorable hacia la inequidad más extrema que no es ajena a una gran mayoría de los actores de las propuestas educacionales en vigencia.

Las cuestiones enunciadas a modo introductorio, presentan diferentes perspectivas de análisis que se retoman a lo largo del desarrollo del trabajo, no por ello se resuelve la problemática del ingreso a escena de las tecnologías de última generación que aportan herramientas para la comunicación y la distribución de la información lo que cobra mayor relevancia en el marco de la formación continua vía educación a distancia

## **Sobre los unos y los otros: graduados universitarios y microemprendedores.**

La idea de que el trabajo intelectual se ha tomado la forma más apreciada de trabajo, modo principal de trabajo de los GU, cuyo desempeño laboral es generalmente especializado, complejo, da cuenta de un conocimiento experto y científico, técnicamente potenciado (Stewart, T. 1998). Por otro lado, el capital intelectual puesto en acción en el trabajo profesional ha desplazado en importancia al trabajo manual, entendido éste como simple despliegue de energía, ingrediente principal aunque no excluyente en la tarea de los MIC. Indudablemente, estos últimos, para ser eficaces y eficientes en su tarea, poseen y acceden a desarrollos teóricos y tecnológicos que le otorgan racionalidad y sentido a sus prácticas. Sin embargo, el acceso a los circuitos de actualización es mucho más dificultoso para los MIC. En esta línea, Martínez, A. et al. del Programa de apoyo a microempresas en la ciudad de Rosario, Argentina, comenta que se percibe “una escasa o nula asistencia técnica y la inadecuada capacitación, si bien se ha hecho inversiones por parte del Estado, la misma no ha producido el impacto esperado por no adaptarse a las necesidades propias del sector” (2000, p.112). Burton Clark (1991 p.37) ensaya una hipótesis que puede aportar a este punto: “La razón es sencilla: a lo largo de la división del trabajo social, las ocupaciones y sus cuerpos respectivos de saberes y técnicas se consideran avanzados cuando su componente formativo se ubica en la educación superior. Así, todos los componentes del conocimiento práctico avanzado tienen que aparecer en el sistema académico, junto con los múltiples empeños humanísticos y filosóficos que le son connaturales”. En las últimas décadas, el impacto en las economías de Latinoamérica en general y de cada lado de la división del trabajo social en particular (parafraseando a Clark), “los seculares problemas de empleo e ingresos se han visto agravados en un contexto de ajustes estructurales y políticas neoliberales que resaltan el papel de la apertura y liberación de las economías, la flexibilización del mercado de trabajo y una menor participación del Estado en la economía” (Maicas 2000, p.14). Según Maicas, todo ello ha propiciado y se ha evidenciado en un crecimiento significativo del denominado “sector informal” (2000, p.14) En este contexto los microemprendimientos se constituyen en una alternativa para la creación de empleos, el aumento de los ingresos, la promoción del desarrollo regional entre otros aspectos. La gestión y consolidación de microemprendimientos está vinculado con la existencia de políticas crediticias acordes al sector, capacitación y asistencia técnica.

En la mayoría de los casos los microemprendimientos se originan a partir de la posesión de un capital cultural por parte del responsable del microemprendimiento. Según Monassero y Ríos en su investigación sobre Microempresas y mujeres, pudieron observar que este conocimiento estaría vinculado con un “saber práctico no adquirido institucionalmente (...) donde prevalecen como componentes esenciales la experiencia personal, y en la mayoría de los informantes, un desconocimiento (...) de las reglas y mecanismo de juego intervinientes en el plano económico. (2000, p.79). Desde una perspectiva sociológica, se esbozan e hipotetizan razones o justificaciones de cómo el análisis de un contexto que enmarca tanto a GU como a MIC puede dar elementos para la interpretación de las elecciones de propuestas educativas de FC con modalidad a distancia o no. Desde una perspectiva psicológica, el interés se centra en los motivos que llevan a los GU y MIC a emprender o demandar estudios de formación continua, sea ésta con modalidad a distancia o presencial. A pesar de los múltiples enfoques para abordar “los motivos” y aunque se reconoce que la motivación no es un concepto unitario ni un término unívoco, el acercamiento a los enfoques cognitivos y sociocognitivos que proporciona elementos de análisis para un primer abordaje.

Desde esta perspectiva, el interés se centra en los procesos que intervienen en los comportamientos planificados y dirigidos hacia determinados logros. Se privilegia el análisis de las motivaciones

conscientes vinculadas a conductas voluntarias y de los motivos que subyacen a los comportamientos encaminados a la consecución de metas (Weiner, 1982). Se intentan hallar explicaciones parciales de algunos aspectos motivacionales, sustentados en conceptos cognitivos como las expectativas y las propias percepciones de los GU y los MIC del porqué de sus opciones educativas. Entre los estudios provenientes de la psicología y la pedagogía, se han hallado numerosas investigaciones que han tratado de poner de manifiesto tanto el efecto de la orientación motivacional de los alumnos sobre el aprendizaje, como los factores personales de los cuales depende una motivación adecuada. Paris y Winograd (1990) llegan a proponer la integración de la metacognición al proceso motivacional (Mateos, 2001). El concepto de hot cognition (Pintrich, Marx y Boyle, 1993) ha incorporado al estudio de los procesos de aprendizaje, factores como la percepción de la propia competencia (Harter, 1983), la autovalía (Covington, 1983), las expectativas de autoeficacia (Bandura, 1982); Schunk, (1984), las expectativas de control (Skinner, Chapman y Balter, 1988), las atribuciones de éxitos y fracasos (Weiner, 1986; Dweck, 1986) **y los pensamientos acerca de las metas de tareas** (Nicholls, 1984; Dweck y Elliot, 1983).

La atribución de éxito profesional y de posibilidades de modificación de la situación laboral/social es conferida a la realización de estudios de formación continua, toda vez que el posicionamiento del individuo y las diversas lecturas culturales acerca del contexto, coinciden al menos en parte con la visión de Klisberg (1999,19)... "La posibilidad de contar con una educación de calidad razonable aparece en los actuales escenarios económicos como prerrequisito central para una inserción productiva estable. Efectivamente, los análisis disponibles coinciden en indicar correlaciones en diversas sociedades entre grados de educación y tipo de inserción laboral. Al respecto, las investigaciones indican marcadas disparidades entre los países y al interior de los mismos". Otros trabajos que han abordado cuestiones de esta índole, han sido destinados a mostrar la influencia de las condiciones contextuales más concretas sobre la motivación, (Alonso Tapia, 1991, 1992, 1995, 1997; Ames y Ames, 1984, 1985, 1989; Boekaerts,1997; Dweck y Elliot, 1983, 1994; Khul, 1994). Existen también estudios referidos específicamente al ámbito de la educación a distancia como por ejemplo las siguientes investigaciones:: academic self-concept (Kumar, A., 1999), self-regulated learning (Hsu. J.T., 1999), locus of control and metacognition (Jegede y ots., 1999), por ejemplo.

## Aspectos metodológicos

La acción investigativa, en ambos casos, se desarrolló en el área geográfica de la provincia de Buenos Aires y abarcó 17 localidades donde se encuentran los CREAP del SUA a saber: Adolfo Alsina; Ayacucho; Benito Juárez; Bolívar; Carlos Casares; Coronel Pringles; Coronel Suarez; Dolores; General Alvarado; General Villegas; Henderson; Las Flores; Mar del Plata; Necochea; Puan; Trenque Lauquen; Villa Gesell. La muestra de GU, fue analizada en términos de un continuo en cuyo polos se encuentran los "predominantemente científicos" y en el otro los "predominantemente profesionalista" en lo referido a sus prácticas laborales. Dado que, para los GU cobran relevancia las instituciones que los nuclean (colegios y/o asociaciones) surge el interés por realizar un abordaje que conjugue la vertiente individual y la institucional. Paralelamente, desde una visión académica, se hace intervenir una clasificación vinculada a lo que comúnmente se denominan "ciencias duras y blandas". En consecuencia, los grupos de GU, como se observa en el cuadro, son agrupados en áreas clave de conocimiento clasificadas en referencia a unidades académicas existentes en la UNMdP. Se incorporan, posteriormente, a graduados de Psicología, por ser la Unidad Académica de asiento de la investigación.

|                       | <b>Prácticas Laborales</b> | <b>Predominantemente profesionales (colegiados)</b> | <b>Predominantemente científicos/académicos (no colegiados)</b> |
|-----------------------|----------------------------|---|---|
| Perspectiva académica | Ciencias Duras             | Ingeniería  | Exactas (física; química; matemática; biología)                 |
|                       | Ciencias Blandas           | Derecho   | Humanidades (inglés; geografía; filosofía; bibliotecología)     |

La perspectiva cuantitativa, se presentó compleja a la hora de dimensionar el universo de los GU dentro del área geográfica especificada. Se optó por hacer intervenir dos factores que influyeran proporcionalmente. Uno debería dar cuenta de la incidencia de cada una de las localidades de asiento de los CREAP en el conjunto. El segundo factor debía plasmar, de algún modo, el peso de los diferentes conjuntos de graduados, considerados. Los valores definitivos resultan así del interjuego entre dos variables: población de cada localidad de asiento de los CREAP (según censo de población de 1991) y alumnos inscriptos en universidades de la provincia de Buenos Aires<sup>1</sup> (cuatro, ubicadas al

<sup>1</sup> Censo de estudiantes de Universidades Nacionales. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. CIN. INDEC. 1994.

norte, este, oeste y sur respectivamente), en las carreras afines a las áreas clave de conocimiento incluidas en la muestra. Se construye la matriz  $T = \text{Pob}^T * \text{Alu}$ , de donde resulta que:

$$T_{i,j} = \text{Pob}_i * \text{Alu}_j = (P_i * 100 / \sum P_i) * (A_j * 100 / \sum A_j)$$

Así,  $P_i$  es la población de la zona  $i$  (las localidades se agruparon en 12 zonas por proximidad geográfica) y  $A_j$  es alumno de la carrera  $j$ .

Los valores de la matriz  $T$  fueron la base para obtener la cantidad de graduados en cada área correspondiente a cada Zona:  $C^{GU}$

$$C^{GU}_{i,j} = k, \text{ si } (k - 1) * 100 \leq T_{i,j} \leq k * 100 - 1, \text{ para todo } k \in \mathbb{N}$$

Así  $\sum_{i,j} C^{GU}_{i,j} = 256$  que representa el total de GU previsto en las 12 zonas. De este total no pudieron ser incluidas las áreas de Historia y Letras, con lo que el total se reduce a 226 GU, de los cuales 3 casos son inexistentes (área matemática en zonas 3, 8 y 11). Las encuestas recibidas ascienden a 200, que teniendo en cuenta 31 casos excedentes cubre en un 88,50 % los totales previstos, distribuidas en 11 áreas claves del conocimiento: abogacía, biología, física, matemática, química, bibliotecología, geografía, física, inglés, tecnología, psicología perteneciente a las 5 unidades académicas de referencia: Derecho, Ciencias Exactas y Naturales de Humanidades, Ingeniería y Psicología.

El estudio que involucró a microemprendedores MIC se realizó en el mismo ámbito geográfico. Se convocaron emprendedores que se desempeñaban como titulares o integrantes de emprendimientos productivos dedicados a la producción de bienes o al ofrecimiento de servicios, de carácter familiar o no y de diferentes ramas de actividad. Si bien esta investigación incorpora la mirada de los estudios de género atendiendo a la expansión de la fuerza de trabajo femenina acaecida en las últimas décadas, en el presente artículo no se profundizará esta perspectiva.

Se logró contactar a 117 hombres y mujeres insertos en un sector que podría encuadrarse en conceptos como "economía informal", "economía subterránea", "economía negra" que pretenden conceptualizar fenómenos sociales ya existentes. En el lenguaje cotidiano, términos como emprendimientos productivos, microempresas y microemprendimientos, son la definición técnica y por lo tanto externa, de alternativas laborales de los sectores desplazados de la economía formal, que por otro lado corresponden a una conceptualización intuitivamente sencilla y operativamente compleja.

Un tratamiento análogo, al utilizado en el caso de los GU y anteriormente descripto, se utilizó para definir cuantitativamente los casos de microemprendedores a los que se debería contactar. Los dos factores que se consideran son: 1) la Población económicamente activa (PEA) de cada localidad según Censo Nacional de Población de 1991 y 2) la cuantía de los emprendimientos, sobre la base de datos extraídos del informe "Mapa de Microempresas registradas en Argentina" – FONCAP/SEL- (1999). Se construye un índice de correlación (intersección nula) entre el número de emprendimientos y la PEA en partidos del Gran Bs. As.:  $y = 0.0061x$ . Éste se aplica luego para el caso de las localidades que se incluyen en la investigación, definiendo el vector PEA, donde cada  $PEA_i$ , con  $1 \leq i \leq 20$ , es la PEA de la localidad  $i$  y el vector  $M = 0.0061.PEA$ , siendo los  $M_i$  las referencias buscadas sobre los emprendimientos. Atendiendo a la capacidad operativa del grupo de trabajo: 200 encuestas y distribuyendo proporcionalmente dicho total en los  $M_i$ , se define  $T$  como  $T_i = 200.M_i / \sum M_i$ .

## **Análisis de resultados: Los graduados universitarios y microemprendedores, motivaciones y demandas para la formación continua**

De las características principales de los dos colectivos se presentan aquellas que se consideran más relevantes con relación a la perspectiva que se profundiza en esta oportunidad. Para iniciar el análisis se observa que existe una mayor concentración de mujeres en el grupo de los GU que en el de los MIC, asociada tal vez al fenómeno de feminización de la matrícula universitaria acaecida en las últimas décadas en Argentina. En cuanto a la edad, el grupo de GU está constituido por personas más jóvenes que los MIC.

Con respecto a la situación ocupacional, en ambos grupos se destaca un nivel de ocupación que alcanza a casi la totalidad de los encuestados. En ninguna de las dos poblaciones se ha indagado acerca de indicadores específicos que reflejen situaciones de precariedad laboral evidenciada por su vinculación a actividades económicas no estructuradas, mal reglamentadas, en las que los

trabajadores carecen de garantías respecto de la continuidad en el trabajo y de legislación que los ampare, sobre todo en el caso de los MIC. Por motivos diferentes, los datos del contexto laboral de cada uno de los grupos encuestados permiten conjeturar que ellos no son ajenos al fenómeno de la precarización que, para los GU se manifiesta a través de numerosos casos de pluriempleo. A pesar de ello, cerca del 90% de los graduados manifiesta “trabajar en actividades relacionadas con su formación específica”.

Con relación a la cantidad de horas semanales dedicadas al trabajo más del 60% de los MIC, lo hacen más de 40 horas, mientras que sólo un 35% de los GU dedican esa cantidad de horas. Para los MIC esta sería una situación que puede considerarse normal dado que su actividad se caracteriza por la mano de obra intensiva, ya que las responsabilidades que le demanda su participación en la unidad productiva, requieren una dedicación horaria superior al común de los empleos/trabajos.

Otro dato que resalta las características propias de cada grupo investigado, se refiere a que el trabajo principal de los GU, es decir el más remunerado, mayoritariamente, lo realizan en relación de dependencia, un 47 % se desempeña en instituciones educativas de diferentes niveles de la enseñanza y un 19% en instituciones gubernamentales educativas. Solamente un 22 % trabajan de manera independiente.

La concentración de las riquezas, el crecimiento de la pobreza, el desempleo junto con la desestructuración del Estado y la globalización económica, delinear un contexto de grandes desequilibrios. El paradigma del trabajo entra en crisis, sobre todo aquel modelo que impuso la revolución industrial, a pesar de que toda nuestra actividad actual reconoce como matriz la forma de trabajo industrial (taylorfordismo) que tiende a la máxima eficiencia con el mínimo gasto en recursos. También entra en crisis el modelo del trabajo como eje estructurador de la vida de las personas, la incertidumbre y el desconcierto acompañan a los clásicos modelos de formación y determinación de políticas y estrategias de formación continua en vigencia.

Ambos grupos manifiestan demandas generales y específicas que les permitirían mantener o mejorar su posición social, en este caso volúmenes de capital cultural que si bien ya no garantizan la obtención de empleo, mantienen la expectativa de que un alto nivel de preparación sigue siendo la mejor garantía contra el desempleo. La escasez de trabajo, se asocia al aumento de los requisitos de idoneidad en el núcleo y en la periferia del mercado laboral. Ciertas competencias adquieren más importancia que las aptitudes profesionales o técnicas específicas.

La demanda educativa se construye en ambos estudios como la información obtenida en distintas instancias de un proceso dinámico que incluye desde la fase inicial, el reconocimiento de la necesidad de formación en cada MIC o GU y su transformación en objeto de “solicitud expresa” a través de los cuestionarios de aplicación individual. Para estos estudios, la demanda no sólo se construye a partir de la delimitación de las expectativas de formación en torno a determinadas temáticas, sino también al modo en el que tanto GU como MIC pueden acceder a dicho conocimiento. La indagación entonces se profundiza en aspectos como: duración de los cursos, requisitos de presencialidad dentro y fuera de su lugar de residencia, y para los MIC se consultó también acerca de los soportes más idóneos para recibir la formación.

En el caso de los MIC las temáticas de formación consideradas pertinentes para la creación, desarrollo y consolidación de la microempresa fueron expresadas según el siguiente orden de preferencia: “comercialización / marketing”, “costos”, “acceso al crédito” y “aspectos porpositivos/legales o contables”. Se incluyeron también, temas relacionados con recursos humanos por considerar su importancia para lograr un mayor nivel de desarrollo de la microempresa como unidad productiva, e “informática” dado que los avances tecnológicos han invadido el campo laboral modificando algunas de las formas tradicionales de trabajo. Con respecto de este conjunto de temas los MIC demandan, en orden de interés: “conocimiento de las propias capacidades y habilidades”, “toma de decisiones”, “trabajo en equipo” e “interacción de los miembros en sus distintos roles”.

Con una finalidad de proyección hacia futuras líneas de formación, se indagó también sobre temas de capacitación específicos vinculados al producto o servicio, para lo cual no se presentaron en el cuestionario alternativas de respuestas prefijadas debido a la heterogeneidad de ramas de actividad a la que pertenecían los MIC. A esta consulta respondieron pocas personas, encontrando coincidencia sólo en el tema “conservación de alimentos”. De estos resultados podría desprenderse que existiría, en la mayoría de los MIC el reconocimiento, por parte de ellos, de la posesión de un bagaje de conocimientos, competencias y habilidades que les permite la producción de un bien o el ofrecimiento de un servicio, es decir contar con un “saber hacer” que quizá fue el que dio origen a la unidad productiva.

Previo a detallar los hallazgos en materia de demandas del colectivo de GU, cabe recordar que el mismo se integraba con graduados de: Tecnología (Ingeniería), Derecho (Abogacía), Cs. Exactas y Naturales (Biología, Matemática, Química y Física), Humanidades (Inglés, Bibliotecología, Geografía y Filosofía) y Psicología. Todos ellos expresaron su interés en las temáticas de formación generales que fueron expresadas de la siguiente manera: temáticas vinculadas con la “labor docente” en primer lugar y, en orden decreciente de preferencia, las relacionadas a la “investigación”, “uso de recursos

informáticos y/o de tecnologías de comunicaciones” e “idioma inglés”. Probablemente esta demanda estaría relacionada con el desempeño específico de cada tipo de GU y quizás refleje las necesidades más inmediatas, es decir aquellas vinculadas más directamente a su opción personal para su ejercicio profesional e inserción social: docente, investigador, ejercicio liberal de la profesión u otra.

Si bien por cuestiones de espacio no se detalla la demanda de formación continua en cada una de las áreas de conocimiento de los GU (al igual criterio para los MIC) parece necesario señalar que en ella se refleja la necesidad de dar respuesta a las actualizaciones inexorables en el conocimiento científico propio de cada “saber hacer”. En cada una de ellas convergen los requerimientos imprescindibles para conjurar la insalvable obsolescencia de los saberes propios de cada campo disciplinar. Cada “saber hacer” reclama sus contenidos actualizados y vigentes, desde sus portadores sean estos GU o MIC, mientras tanto, aparece fuertemente otro tipo de competencias en ambos colectivos, que ligadas al “saber hacer”, se integran al complejo entramado de las capacidades básicas: diversos autores se refieren a ellas como “aptitudes transversales” (Red EGRIS, 2000,p.62) “competencias de empleabilidad” (Gallart, 1998, p.178), “capacidades transversales para el trabajo” (Cifuentes, 1998, p. 248).

Tanto los GU y de manera más significativa los MIC, a pesar de las diferencias de nivel educativo alcanzado, otorgan un alto nivel de importancia a requerimientos formativos no vinculados, específicamente, con el saber que da origen a su actividad principal. La tendencia actual parecería indicar la necesidad de una formación polivalente donde quienes tienen una formación universitaria de calidad, además del conocimiento de idioma inglés y de ciertas habilidades en el uso de tecnologías, deberán ser poseedores de las ya mencionadas “competencias de empleabilidad” que según Gallart son: “aquéllas necesarias para obtener un trabajo de calidad y para poder reciclarse siguiendo los cambios” (1999 p.178).

Aparece otra perspectiva al analizar los datos de segmentación y la demanda de casi el 50% de los GU encuestados: todos se desempeñan como docentes, sea como labor principal o en la que tienen menor dedicación. Este grupo constituido por los GU que se dedican a la docencia e incluye a GU de todas las áreas clave de conocimiento analizadas: algunos colegiados (ingenieros y abogados), otros asociados a alguna organización de pares y otros que no tienen grupos corporativos de referencia, pero todos ellos como docentes reciben distintos niveles de presión hacia la profesionalización en este ámbito.

Retomando algunas características que surgen de ambos grupos, podemos señalar que el grupo de los MIC está integrado por adultos que trabajan en promedio 52 horas semanales y seguramente esto incide en el poco tiempo que pueden dedicar al estudio que no supera las 8 horas por semana. Sin embargo, los GU tampoco pueden dedicar mucho más tiempo al estudio que lo expresado por los MIC, aunque trabajen en promedio 44 horas semanales. Es posible también una interpretación más integral de las opciones didáctico – pedagógicas de preferencia de los dos grupos, es decir, opciones con mayores posibilidades de pertinencia social y educativa. Por ejemplo, cuando se indaga acerca de la duración más apropiada de los cursos, tanto unos como otros eligen en su mayoría las opciones que implican menor tiempo, tanto para ofertas formativas que se desarrollen en su ciudad de residencia como fuera de ella. Todos, GU y MIC, a pesar de las distancias que los separan en estilo de vida, posicionamiento social, nivel de dependencia laboral, en la medida que constituyen colectivos que se relacionan de un modo estandarizado pero también dinámico, han manifestado opciones que mantienen cierta lógica común en cuanto a sus necesidades de formación continua. Es en los medios que dispone cada colectivo para acceder a la información y a la formación donde aparece la brecha que los separa en categorías cuyos límites se asientan sobre elementos excluyentes que quizás se incrementen cualitativa y cuantitativamente.

Respecto de la indagación sobre las motivaciones para emprender una actividad de formación, hasta el momento se ha recolectado la información del primer grupo: los GU, restando aún acceder a los datos que corresponden a los MIC.

*"Es en esta dinámica compleja en donde la pedagogía del conocimiento puede encontrar las motivaciones indispensables para el acto de aprender. Cualquiera que sea su edad, el alumno necesita afirmarse por medio de victorias. Sin duda, en ciertas circunstancias, intervienen otras motivaciones (deseo de conocer, de tener éxito social, de consideración, de beneficios materiales, etc.); sin embargo, en todas estas metas el atractivo de la victoria -es decir, la búsqueda del éxito- sigue siendo fundamental y su dinamismo propio se refuerza en tal búsqueda del éxito. Por lo tanto la educación debe proponer al alumno objetos difíciles para que su dominio pueda considerarse una victoria; sin embargo, estos objetos deben seguir siendo accesibles para que el alumno triunfe por sí mismo sobre la dificultad; pues toda ayuda procedente del exterior lo frustra, en toda o parte de su victoria" (Not,1983)*

Un 43% de los GU que se encontraban ejerciendo actualmente su profesión seleccionaron como los motivos más importantes para realizar una actividad de formación a “la necesidad de actualización para el mejor ejercicio profesional” y un 29% motivados por interés personal. La prioridad de la demanda de formación está vinculada en primer lugar con la actividad laboral y su mantenimiento.

Un 26 % de los que trabajan en una actividad no relacionada con su profesión, es el caso de aquellos GU que al momento de completar la encuesta no trabajan una actividad relacionada con su profesión eligió "necesidad de actualizarme" y un 15 % seleccionó el motivo "contar con mayores posibilidades para poder cambiar de empleo".

De toda la muestra seleccionada, tres graduados estaban desocupados y otorgaron un igual nivel de importancia (33.33%) a las siguientes motivaciones: por interés personal y contar con mayores posibilidades para acceder a cualquier empleo. En este caso el interés en la formación no parece estar ligado al ejercicio de la actividad para la cual se formaron ya que no se considera la opción: "contar con mayores posibilidades para acceder a un empleo relacionado con mi profesión". El aprendizaje situado, la acción mediada, la intersubjetividad y la cognición caliente son los conceptos que contribuirán al posterior análisis de las motivaciones que seleccionará este grupo de MIC.

Mientras tanto, aunque aún no se dispone de datos del colectivo de los MIC se analizan las respuestas dadas a los estudios incompletos. De ellos obtenemos la siguiente situación: poco más de la mitad tienen realizados estudios que no han completado, dentro de este grupo, sólo el 23% lo están realizando actualmente. Se encuentra una mayor proporción de mujeres respecto de los hombres en esta situación (de los grupos por sexo que tienen estudios incompleto el 40% de las mujeres los están realizando actualmente, mientras que en el caso de los hombres este porcentaje sólo es del 10%). Ello anticipa algunas cuestiones relativas al nivel de motivación para iniciar estudios, particularmente las mujeres. Resulta significativamente superior proporción de mujeres respecto de los hombres en esta situación (40% contra 10% respectivamente). Por último se aclara que los niveles correspondientes a estudios incompletos se distribuyen en forma homogénea en sus distintas alternativas: cursos, secundario, terciarios, universitario.

.....  
"...expondré algunos postulados que guían una perspectiva psico-cultural de la educación. Al hacerlo, plantearé alternativamente consideraciones sobre la naturaleza de la mente y sobre la naturaleza de la cultura, ya que una teoría de la educación tiene que encontrarse necesariamente en la intersección entre ellas. En consecuencia, estaremos constantemente preguntándonos por la interacción entre los poderes de las mentes individuales y los medios por los cuales la cultura apoya o entorpece su actualización." (p. 31)

..... Bruner, en La educación, puerta de la cultura (1997):  
.....

## Los modos de acceder al conocimiento

La implementación de propuestas con modalidad a distancia, requiere la utilización de diversos medios que se constituyen en herramientas mediacionales. Esto facilita que se pongan en juego procesos de aprendizaje particulares para resolver la tensión entre necesidades y expectativas de formación y oportunidades educativas. Conocer estos procesos cognitivos permitirá hacer un uso adecuado de los soportes tecnológicos optimizando las potencialidades que cada uno de ellos brinda. Muraro et al. (1999, p. 22) definen mediadores instrumentales educativos como "...una modalidad alternativa de mediación pedagógica, cuya naturaleza distintiva resulta de la convergencia de una organización didáctica, es decir de un conocimiento seleccionado significativamente, estructurado para su transmisión sistemática, y un soporte tecnológico cuya elección y empleo se justifica por sus competencias (...) para vehicular dicha mediación".

En tanto el medio se comporta como mediador instrumental educativo, los datos acerca del perfil del destinatario permiten el análisis crítico desde la óptica de las potencialidades de cada medio. La base para la toma de decisiones en torno a la selección más pertinente se constituye tanto por la potencialidad de cada uno, como por su capacidad de integración y la adecuación al perfil de los destinatarios y sus preferencias. Un estudio realizado en 1994 por Environics Research Group sobre 2500 estudiantes canadienses de postsencudaria, con experiencia sobre el uso de computadora, encontró que el 49% de los alumnos preferían el libro de texto el 14%, CD-ROM y 15% acceso a la red.

Hoy la gran diversidad de demandas hace que la población estudiantil se fragmente y encontremos grupos de estudiantes con características diferenciales en cuanto a las posibilidades de acceder al conocimiento a través de tal o cual tecnología. Se encuentran grupos objetivos a los cuales el acceso por ejemplo a Internet ya no es un problema. La experiencia que surge de los alumnos del SUA, evidencia que si bien hace aproximadamente un año, sólo un 25% de la matrícula de ofertas de

postgrado GU, accedía a comunicaciones vía e-mail, hoy este porcentaje ha crecido hasta alcanzar a la mayoría de ellos sin embargo, aún con ciertas limitaciones en cuanto al lugar desde donde acceden y el uso de computadora propia.

La otra cara de la moneda está representada por el grupo de MIC, a quienes se les consultó sobre los medios o soportes que tendrían posibilidad de utilizar para propuestas de FC con modalidad a distancia. Sus respuestas dan cuenta de una situación casi opuesta a la de los GU. A continuación se presentan los porcentajes para que pueda dimensionarse cuantitativamente la situación: “impreso” (85,47%), “video” (79,49%), “audio” (68,38%), “disquetes” (34,19%), “CD” (29,91%), “recibir correo” (22,22%), “enviar correo” (18,8%), “búsquedas en Internet” (13,68%) .

En educación a distancia brindar posibilidades para que el alumno estudie en su casa es uno de los modos de ampliar el acceso a los cursos. Esta posibilidad estará limitada en muchos países a determinadas tecnologías. En términos de acceso a domicilio: textos impresos, audiocassettes, videos y teléfono resultan las tecnologías más convenientes en muchos países (Bates, 1995), aunque todavía hay muchos casos en donde la primera sería la única tecnología que garantizaría el acceso a domicilio.

A modo de ejemplo la Open University de Gran Bretaña puede llegar al 98% de la población a través de la BBC (televisión abierta) sin embargo los sistemas de televisión por cable quedan restringido a pocos hogares. En Argentina un estudio a julio del 2003 demuestra que de los dos millones y medio de los argentinos que acceden a Internet sólo la mitad lo hace desde los hogares. Seguramente realizaríamos un largo listado de países que comparten esta realidad donde el denominador común es la desigualdad de acceso a los modos de comunicación, canales de información y por ende a oportunidades de apropiación del conocimiento. Esto se entrelaza con los desniveles de capital cultural obtenidos a través del sistema formal y/o no formal de enseñanza. Si bien tanto los GU como los MIC comparten su situación en cuanto a recursos disponibles en sus lugares de residencia, el posicionamiento de ambos grupos frente a las tecnologías de avanzada es diferente. Incluso, la posición socio-económica, que impacta en este análisis, es en algunos casos también heterogénea.

Para quienes nos desempeñamos en el área de la educación a distancia, la utilización de plataformas virtuales, videconferencia, internet reviste un potencial de amplias dimensiones. Nadie puede desconocer que estas tecnologías son potencialmente la solución a los problemas de comunicación educativa cuando están al servicio del intercambio de significados, de la interacción y la realización de trabajos colaborativo y ofrecen posibilidades para el logro de aprendizajes de alta calidad. Pero la sola incorporación de tecnología no mejora la calidad de la enseñanza. “La calidad de una oferta formativa está en los contenidos y en la propuesta didáctica, no en el soporte utilizado. El verdadero desafío como educadores sigue siendo garantizar su sentido democratizador, la calidad de la propuesta pedagógica y la de sus materiales” (Litwin, 2000 p.15).

En la misma línea Garrison y Archer afirman que “...los medios o las tecnologías disponen un escenario; es la naturaleza de las actividades educativas o lo que hacen los estudiantes lo que repercutirá significativamente en la calidad del aprendizaje” (2000 p. 193).

En Argentina, como en la mayor parte de los países en “vías de desarrollo”, la alfabetización informática crece pero continúa siendo propiedad de unos pocos. Aumenta en una proporción mucho mayor la cantidad de usuarios que la cantidad de hogares conectados a Internet. Existen grandes diferencias entre poblaciones de carácter urbanas y rurales. Prueba de ello es el hecho de que hay localidades en las que residen los involucrados en nuestras investigaciones, que aún no cuentan con proveedores locales de servicios de Internet.

Analizar y definir precisiones en torno a los medios a utilizar se constituye en una pieza clave de todo sistema de educación a distancia. Pero no sólo la potencialidad de cada medio, el perfil del usuario, los costos pesan a la hora de las definiciones, existe un criterio fundamental a la hora de seleccionar un medio: la accesibilidad. ¿Qué tan accesible es la tecnología seleccionada para el alumno? Esta es la pregunta primigenia. Debemos recordar aquí que uno de los principios fundantes de la educación a distancia es garantizar la igualdad de oportunidades, la tecnología no debe obstaculizar el cumplimiento de este principio. La educación a distancia se basa en un dialogo didáctico mediado entre docentes y estudiantes y esto se puede lograr tanto con las nuevas tecnologías como con soportes de la primera generación.

Retomando las respuestas de los MIC podemos ver claramente las diferencias entre las posibilidades de acceso a materiales “convencionales” frente a aquellos de soporte informático, en el primer caso casi superan el 70%, mientras que los segundo tienen un techo de 34%. Los medios elegidos por los MIC, hacen pertinente para una oferta a distancia, a aquellas opciones didácticas que recrean la situación “más tradicional” típica de los sistemas no presenciales de la década del 60 y que aún tiene vigencia para muchos programas de educación a distancia que se desarrollan en el mundo

## Referencias Bibliográfica

- Alonso Tapia, Jesús y López Luengo, Gema (1999), Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. En Pozo, J. I. y Monereo, C (coord.): "El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo", Madrid: Aula XXI, Santillana, Cap. I.
- Avaro, D y Peón C. Principales ideas contenidas en las obras: "El sistema de Educación Superior. Una visión comparada de la organización académica". Clark, Burton R. (1991), Editorial Nueva Imagen en coedición con la Universidad Autónoma Metropolitana, Sede Azcapotzalco, México; "Intellectual Capital: The New Wealth of Organizations". Stewart. Thomas (1998), New York: Bantam Books, y "The New Organizational Wealth: Managing & Measuring Knowledge-Based Assets". Sveiby, K. (1997) NY: Berrett-Koehler Pubs. Resumen preparado para la Carrera de especialización en docencia universitaria de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Barberá, E. y Mateos, P. (2001), Investigación sobre Psicología de la Motivación en las universidades españolas, Revista Electrónica de Motivación y Emoción, Vol.: 3, Nº: 5-6.
- Bordieu. P. (1993). *Sociología y cultura*. Méjico. Grijalbo.
- Carbone, G. , Muraro, S., Watson, M. (1995) *Carrera de Especialización y Maestría en Tecnologías de la información y la Comunicación en la Enseñanza*. Diseño curricular. Universidad Nacional de Lujan.
- Cifuentes, T. (1998). Educar para el siglo XXI. En *Las transformaciones educativas en Iberoamérica Tres desafíos: Democracia, desarrollo e integración*, 237-252. Buenos Aires. OEI - Troquel
- Castelles, M (1997) *La era de la información*. Vol 1. La sociedad red. Madrid. Alianza
- Coraggio, J (1995) *Desarrollo humano, economía popular y educación*. Argentina. Instituto de estudios sociales-Rei Argentina-Aique.
- Duart, Josep M. (2000), La motivación como interacción entre el hombre y el ordenador en los procesos de formación no presencial. En : Duart, Josep M. y Sangrà, Alberto, (comp), "Aprender en la virtualidad". Ed. Gedisa. Biblioteca de Educación: Nuevas tecnologías, EDIUOC, Barcelona.
- Escotet, M. (1996). *La Universidad y Devenir: Entre la certeza y la incertidumbre*. Madrid. Alianza.
- Fernández Berdaguer, Llomovate, M. (1995). El vínculo universidad, empresa y profesiones. Aportes desde una investigación reciente, 16. Ponencia presentada en el Primer encuentro nacional. La universidad como objeto de investigación.
- Filmus, D. (1994). Los desafíos de la educación ante los nuevos procesos productivos, 26-48 En Filmus, D. (comp) *Para qué sirve la Escuela*. Buenos Aires. Norma.
- EGRIS European Group for Integrated Social Research (2000). ¿Trayectorias encauzadas o no encauzadas?. Conceptos teóricos y perspectivas que surgen del análisis comparativo. *Propuesta educativa*. 23 (10), 43-65.
- FONCAP- SEL. Fondo de Capital Social - Sociedad de Estudios Laborales.(1998). Mapa de microempresas registradas en Argentina. Buenos Aires .Fondo de Capital Social / Sociedad de Estudios Laborales.
- Gallart, M. (1998). Los cambios en la relación escuela-mundo laboral. En *Las transformaciones educativas en Iberoamérica Tres desafíos: Democracia, desarrollo e integración*, 173-192. Buenos Aires. OEI -Troquel.
- Gallart, M (1992). Educación y Trabajo. Desafíos.
- Garrison D.R. y Archer, W. (2000) *A Transactional Perspective on Teaching and Learning: a Framework for Adult an Higher Education*, Oxford: Pergamon.
- Huertas, Juan Antonio (2001), Motivación. Querer aprender. Buenos Aires: Aique
- Hsu, J.T. (1999), An analysis of self-regulated learning in distance learners. Journal in Distance Education, pp. 172-81, [www.icdl.open.ac.uk](http://www.icdl.open.ac.uk)
- INDEC Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (1991). Censo Nacional de las Personas. Argentina. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.
- Jegede. O. y ots. (1999). Differences between low and high achieving distance learners in locus of control and metacognition. Journal in Distance Education, vol. 20, nº 2 , pp. 255-73, [www.icdl.open.ac.uk](http://www.icdl.open.ac.uk)
- Kliksberg, B. (1999) Inequidad en América Latina: un tema clave. Aportes para el estado y la administración gubernamental. 5 (13), 9-47.
- Litwin, E. (2000) De las tradiciones a la virtualidad. En Litwin, E. (coord.) *La educación a distancia*, 11-29. Buenos Aires. Amorrortu.
- Maicas, N (2000) Introducción Microempresa. Desafío 2000. Una visión desde la Universidad. Buenos Aires. Foncap.13-17.
- Martínez, A. y Woelflin, María (2000) Programa de apoyo a microempresas en Rosario. Microempresa. Desafío 2000. Una visión desde la Universidad. Buenos Aires. Foncap. 101-187.

Mattelart, A. Los "Paraísos" de la comunicación. En Ignacio Ramonet (ed.) Internet, el mundo que llega. Los nuevos caminos de la comunicación. Madrid, Alianza Editorial. 1998.

Palomar, A. y Perrellada, M. (2001) Introducción. En Palomar, A.; Perrellada, M. (editores) La formación continua en las universidades: política e instrumentos. 16. Madrid. Civitas Ediciones.

PNUD Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1999). Informe sobre Desarrollo Humano - Mundi-Prensa

Ramón Flecha y Iolanda Tortajada (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo" Barcelona. Universitat de Barcelona