

ACCESO A LA INFORMACIÓN DIGITAL Y POLÍTICAS INSTITUCIONALES PARA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA



COORDINADORAS:
NANCY FERRACUTI
ANGELES SCHANG



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



**ACCESO A LA INFORMACIÓN
DIGITAL Y POLÍTICAS
INSTITUCIONALES PARA LA
EDUCACIÓN A DISTANCIA**

Nancy Ferracuti

Ángeles Schang

(coordinadoras)

CiN Rueda Red Universitaria
de Educación a Distancia
de Argentina

Universidad Nacional de Mar del Plata

Acceso a la información digital y políticas institucionales para la educación a distancia
/ Compilación de Nancy Ferracuti; Ángeles Schang; Coordinación general
de Nancy Ferracuti; Ángeles Schang.

1a ed. - Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-811-155-1

1. Educación Superior. 2. Educación a Distancia. I. Ferracuti, Nancy,
comp. II. Schang, Ángeles, comp. III. Título.

CDD 378.1012

Diseño de tapa: Melisa Liberti

Edición y corrección de textos: Viviana Talavera

(<https://www.facebook.com/alcachofacorrectora/>).



ÍNDICE

Introducción

Nancy Ferracuti y Ángeles Schang15

PARTE I

Directorio Web de Material Audiovisual: un proyecto colectivo del Profesorado en Matemática de la UNR

Hernán M. Alegre - Virginia M. Bonservizi - Agustín I. Pace21

Adopción del repositorio de recursos educativos abiertos como estrategia de socialización del conocimiento

Agustín Ignacio Aranciaga - María Elena Bain

Patricia Daniela Molina33

Evaluación de bibliotecas universitarias para la mejora de los servicios de información provistos

Berta Bonacorsi - Romina Vanesa Décima

Victor Marcos Ferracuti45

Propuesta de curso sobre depósito y uso de objetos de aprendizaje en un repositorio institucional

Victor Marcos Ferracuti - Juan Pablo Dalgalarrodo57

Acompañando las políticas institucionales de acceso abierto de la Universidad Nacional de Río Cuarto	
<i>Ariel Ferreira Szpiniak - Yanina Araya.....</i>	69
Construcción de un repositorio de objetos educativos accesibles en la Universidad Nacional de Rosario	
<i>Griselda Guarnieri</i>	83
Experiencia sobre el asesoramiento instruccional, gráfico y técnico, derivada del proyecto HIPEROA	
<i>Rocío Luján Haag - Melisa Liberti - Bárbara González.....</i>	93
El Área de Publicaciones del SIED UNMdP: comunicación, construcción de conocimiento y debate	
<i>Mayra Ortiz Rodríguez - Juan Manuel Gerardi</i>	101
Recursos educativos abiertos y licencias libres: desde la performatividad a la interoperabilidad legal	
<i>Lila Pagola.....</i>	113
Proyecto HIPEROA de la UNS. Convocatoria, producción y registro en el repositorio	
<i>Horacio Ismael Zamudio - Daiana Castillo - Ángel Benatti.....</i>	125

PARTE II

Análisis de redes sociales en Moodle	
<i>Sandra Fabiana Aronica.....</i>	139

Una propuesta para una carrera de grado en contextos de hibridación	
<i>Blanca Rosa Carrizo</i>	151

Sistemas de analíticas: evolución de soluciones de e-ABC en plataformas Moodle	
<i>Mónica Sara Espino - Virginia Mendizábal</i>	159

Sistema tutorial: incorporación de indicadores de regulación del aprendizaje como predictores de la deserción estudiantil	
<i>Romina Istvan - María de los Ángeles Bacigalupe</i>	
<i>Valeria Lasagna</i>	173

PARTE III

Políticas de uso del software en universidades nacionales y soberanía digital	
<i>María Isabel Balmaceda - Ana Laura Cascón Treo</i>	
<i>Mariana del Valle Sánchez Artola</i>	185

De la virtualización en emergencia hacia nuevas configuraciones de la Educación a Distancia en Educación superior	
<i>Cecilia Bottino - Jennifer Cargnelutti - Julia Villafañe</i>	193

Estrategias de gestión de la EaD en la UNAM	
<i>María Alejandra Camors - Yesica Soledad Núñez</i>	
<i>Marcos Javier Ferro</i>	207

El monitoreo de las aulas virtuales: una instancia de reflexión sobre la práctica docente (parte I)	
<i>Flavia Cerutti - María Alejandra Fernández</i>	215

Política pública universitaria. Formación docente en entornos virtuales desde una ciudadanía digital socio-inclusiva	
<i>Susana Copertari - Natalia Sgreccia - Ileana Sorgentoni</i>	227

Institucionalización del SIED en carreras de posgrado de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Rosario	
<i>Silvina García - Juliana Stein</i>	239

El monitoreo de las aulas virtuales: una práctica de reflexión sobre las prácticas docentes (parte II)	
<i>Gladys Elissetche - Clara Ingrassia - Rodolfo Priano</i>	251

Decisiones político-pedagógicas en la UNLP: acciones institucionales emergentes durante el contexto de pandemia	
<i>Marilina Peralta - Eugenia Olaiçola - Leandro Matías Romanut</i>	263

PARTE IV

Aproximaciones a la flexibilidad educativa en la Educación Superior	
<i>Emma Barrios - Miguel Córdova</i>	277

Acompañar de cerca en la distancia: una propuesta de asistencia a docentes en línea	
<i>Ana Laura Casasola - Melina Bufarini - Natalia Berra.....</i>	289
La emergencia de un área de gestión: oportunidades en medio de la pandemia	
<i>Fernanda Esnaola - Isabel Bibbó.....</i>	299
La evaluación de la calidad de los SIED: marco de trabajo para la Universidad Nacional de La Plata	
<i>Alejandro H. González - Fernanda Esnaola - César M. Barletta.....</i>	311
Enseñar y aprender en entornos virtuales. Diplomatura Superior de la Universidad Nacional de Río Cuarto	
<i>Lisa J. Hetzer - Ariel Ferreira Szpiniak - Jorge O. Guazzone.....</i>	325
La educación en sus variantes. Reflexiones pospandemia	
<i>Luis Alberto Hüinicken - María Silvia Alasio</i>	339
Análisis de sugerencias acerca del uso de TIC en una universidad pública argentina	
<i>Juan Pablo Lovey - Sofía Majul - Damián De Seta.....</i>	351
Procedimientos para la presentación y el seguimiento de asignaturas con horas virtualizadas en la UNNOBA	
<i>Claudia Russo - Tamara Ahmad - Mónica Sarobe.....</i>	363

Las tecnologías emergentes y la protección de datos personales en educación digital. Marco regulatorio
Marcela A. Tagua.....371

Formación de posgrado para el desarrollo de propuestas pedagógicas a distancia en la Universidad Nacional de Río Cuarto
Ana Vogliotti - Lorena Alejandra Montbrun 379

PARTE V

La digitalización del proceso de inscripción a carreras en la Universidad Nacional de Quilmes
Alejandro Adan - Magda Pasternak.....391

Educación y pandemia: una exploración conceptual para la Educación Remota de Emergencia
Evaristo A. Carriego - Liber Aparisi - Gustavo A. González..... 399

La Educación a Distancia y la internacionalización de la educación superior ¿nuevas oportunidades post pandemia?
Laura Castagno - María Eugenia Noriega - Tomás Rodoreda 407

El proceso de institucionalización de la Educación a Distancia en la Universidad Atlántida Argentina
Verónica Cebhtman - Natalia Gardyn - Candelaria Torrado.....419

**Enseñando y aprendiendo nuevas estrategias:
“programa de capacitación en acción”**

Karina Patricia Cuzuzani - Mariana Angélica Ortega

Paola Denise Puño Canestro.....431

**El acompañamiento virtual y la capacitación docente
durante la pandemia en el Departamento de Ciencia y
Tecnología**

Lucas Andrés Dettorre - María Alejandra Bianco

Daniela Edith Igartúa.....441

**Reflexiones sobre la profesión académica universitaria a
distancia en Argentina en tiempos de Covid-19**

Laura Virginia Garbarini - María Sol Quiroga

Rocío Noelia Rodríguez..... 453

**El impacto de políticas institucionales en el contexto de
pandemia sobre el Entorno Virtual de la UNRC:
adaptación y actualización**

Jorge Guazzone - Julián Conde - Nabel Pereyra..... 465

**La importancia de la virtualidad como sostén de
trayectorias académicas en la Universidad Nacional del
Sur**

Rocío Luján Haag Alegre - Laura Rosana Iriarte

Nancy Ámbar Ferracutti..... 477

Prácticas Profesionales de estudiantes de Ciencias de la Educación en equipos de Educación a Distancia en la UNS

Laura Rosana Iriarte - Zoe Elizabeth Boscardín

Thiago García Blanco 489

Universidad Nacional de Quilmes Virtual: innovaciones para garantizar mesas de exámenes finales durante el ASPO

Griselda Leguizamón Muiño - Miriam Emilia Medina..... 499

La gestión de la Educación a Distancia en el IUPFA

Leticia Beatriz Messina - Ingrid Bondarçuk

Mauro Roberto Travieso 513

Tutorías tecno-pedagógicas: políticas educativas, acciones y reflexiones sobre educación híbrida en FACSO UNICEN

Florencia Torregiani - Exequiel Alonso 525

PARTE VI

La consolidación del rol del Tutor Tecno-pedagógico en la Facultad de Ciencias Exactas

Gabriela Acosta - Daiana García - Débora Pérez..... 539

E-universidad en transición: tensiones en torno a la presencialidad en escenarios de hibridación

Mauro Alcaraz - María Claudia Azcárate 549

Red de Ambientes Virtuales UNL, de la emergencia a la consolidación de una Red de Virtualización Pedagógica	
<i>María Alejandra Ambrosino - Silvina Soledad Bellini</i>	
<i>Mercedes de los Milagros Nicolini.....</i>	563
Acciones institucionales tendientes a facilitar la bimodalidad y la convergencia tecnológica en la Universidad Nacional de Quilmes	
<i>Eliana Jorgelina Bustamante - Silvia Susana Quiroz</i>	
<i>Germán Reynolds.....</i>	577
El mapeo de actores como metodología para construir el punto de mira de un observatorio de educación virtual	
<i>Beatriz Castro Chans - María Viviana Godoy Guglielmo.....</i>	589
La implementación del examen de ingreso a la carrera de Medicina, un desafío para el SIED	
<i>Saritha Graciela Figueroa - Verónica Elizabet Leiva</i>	
<i>María Laura Suárez.....</i>	599
Análisis de las dimensiones pedagógicas y tecnológicas de las aulas virtuales de la UNSAM	
<i>Susana Regina López.....</i>	609
El salto virtual: proyecciones de una estrategia de formación docente en la Universidad Nacional del Litoral	
<i>María Florencia Puggi.....</i>	619

**El acompañamiento del SIED/UNMdP en una nueva
carrera a distancia bajo nuevas normativas en
Educación a Distancia**

Andrea Rainolter - Emilia Garmendia - Manuela Fuertes 631

PARTE VII

**El cuerpo en juego en la virtualidad: una propuesta de
formación para docentes**

Ángela Basanisi..... 647

**Ciudadanía Digital: experiencias de dos proyectos de
extensión universitaria de la Universidad Nacional de
Jujuy**

Rodrigo Fernando Díaz - Alberto Carlos Urzagaste Cuba

Cristian Matías Villafañe 659

Plataformas y performatividad en la universidad pública

Eduarne María Esteves - Marcela Carmen Pacheco..... 671

**Propuestas innovadoras en la Facultad de Arte
UNICEN. Diplomatura Universitaria en Estéticas
Contemporáneas con modalidad a distancia**

María Isabel Miraglia - María Marcela Bertoldi 683

**Inglés en el plan de estudio de la carrera de Turismo:
un acuerdo entre estudiantes y docentes**

Ethel Natalia Revello Barovero 701

La capacitación en Educación a Distancia

Julieta Rozenbaum - Silvia Martinelli..... 713

Introducción

Nancy Ferracuti y Ángeles Schang

El 9º Seminario Internacional de Educación a Distancia de la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA) tuvo lugar en la Universidad Nacional de Mar del Plata bajo el lema “*Escenarios inéditos en la Educación Superior. Perspectivas, huellas y emergentes*”. Lema que invitó a reflexionar sobre las prácticas actuales interpeladas por la inclusión y la mediación con tecnología digital, que constituyeron escenarios inéditos que atravesaron a la educación presencial y a la educación a distancia.

El presente volumen reúne trabajos que reflexionan sobre tres ejes temáticos que atraviesan el campo teórico y práctico de la Educación a Distancia y reflejan las líneas de discusión que se desarrollan al interior de las instituciones de educación superior y reclaman a todos sus actores.

El Eje Temático 2 hace referencia al **Acceso a la Información**. El acceso a la información, en el ámbito académico, es condición necesaria para cumplir con los objetivos educativos, maximizando el campo de la autonomía personal, enriqueciendo el pensamiento y el conocimiento y posibilitando el ejercicio de la libertad de expresión en un contexto de mayor diversidad de datos, voces y opiniones. La temática de acceso a la información digital, en particular, es sumamente vasta e involucra tópicos como *Biblioteca digital, Repositorios institucionales, Colecciones de producción docente y estudiantil, Acceso abierto y compartido, Recursos accesibles, Comunidades colaborativas y licencias, Derechos de autor, Editoriales universitarias*, sobre los cuales versan los trabajos que integran este volumen. Los tópicos antes mencionados han sido, durante los últimos años, motivo de reflexión

conjunta y trabajo colaborativo entre equipos de educación a distancia y bibliotecas y entre diversos actores de la comunidad universitaria de la Argentina, y se han debatido en las redes que integran los especialistas de ambos grupos, tales como la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA) y la Red Interuniversitaria Argentina de Bibliotecas (RedIAB). Algunos de los interrogantes que reflejan las discusiones en esta temática y que guiaron el intercambio en este eje fueron: *¿Cómo se relaciona la misión de la biblioteca universitaria en Argentina en el contexto de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia? ¿Qué servicios actuales de las bibliotecas universitarias han cobrado relevancia ante escenarios inéditos? ¿Cuáles son los valores o principios que guían a las bibliotecas universitarias (en Argentina, la región, el mundo)? ¿Qué lineamientos deben tenerse en cuenta para desarrollar repositorios institucionales de objetos de aprendizaje? ¿Cuáles son las estrategias actuales con las que cada institución aborda la problemática de los derechos de autor y la tensión entre el derecho de autor y el derecho de acceso a la información?*

El Eje Temático 5 se refiere a las **Tecnologías para la Gestión de Información** y aborda como tópico la convergencia de los sistemas para la gestión académica, la adaptación de sistemas a diferentes necesidades de formación superior y las innovaciones situadas. Los sistemas para la gestión académica representan un caso particular de sistemas de información. Esto es, conjuntos de componentes interrelacionados que recolectan, procesan, almacenan y distribuyen información para la toma de decisiones y el control, en particular, en las instituciones universitarias. Se ponen de relevancia, en la definición, los procesos para la gestión de la información, por los cuales se controla el ciclo de vida de la información. En estos procesos, intervienen predominantemente las tecnologías de la información y las comunicaciones, dado que los sistemas están compuestos de máquinas, dispositivos, tecnología física y *software*. De todos modos, requieren de considerables inversiones sociales, organizacionales e intelectuales para que funcionen de manera apropiada y se adapten a las necesidades dinámicas de una institución educativa. Las estrategias de implementación de sistemas de información para la gestión académica deben seguir un enfoque socio-técnico y, por tanto, algunas de las preguntas

que ofrece este eje son: *¿cuál es la principal problemática que advierten en relación a los sistemas de gestión académica en la educación superior? ¿Qué innovación para abordar el problema pueden compartir?*

Por último, el Eje Temático 7 se ocupa de la **Política Educativa y Gestión de la Educación a Distancia** lo que promueve a la reflexión sobre los siguientes aspectos: la regulación de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED); el rol de los SIED: proyecciones, desafíos y oportunidades; instituciones educativas, programas y proyectos, programas de inclusión social educativa; la institucionalización de la educación a distancia/virtual; evaluación de proyectos educativos; condiciones laborales de docentes y no-docentes en el contexto de la EaD; desafíos en la articulación de modalidades; marcos normativos interpelados; derecho a la educación; derecho y legislación en educación digital. La experiencia acuñada durante la Pandemia por Covid-19, permitió, desde las instituciones y órganos de gobierno, vislumbrar potencialidades que sería deseable mantener en el retorno a la presencialidad, sin descuidar aspectos a reconfigurar y demandas a atender, y planificando acciones institucionales que impulsen la incorporación de estrategias de virtualización en las carreras presenciales. Esta tarea ha sido acompañada desde los respectivos SIED, en el asesoramiento, desarrollo de políticas, planificación e implementación, ampliando la incumbencia de los SIED a la educación superior toda y, por tanto, su tratamiento es central para este eje. En el escenario educativo actual y el prospectivo, convergen dos opciones pedagógicas que se advertían como separadas, situación que la RUEDA ha tratado y debatido en las reuniones y Seminarios Internacionales de los últimos años. El gradiente de posibilidades habilitado por el marco normativo actual para la educación superior en la Argentina, permite dar lugar a planes de estudio flexibles en los que convergen y se combinan instancias presenciales y a distancia. Acarrea, asimismo, desafíos en la articulación de modalidades, en la gestión de recursos humanos y en la inclusión social educativa. De este modo, las preguntas que orientaron las discusiones son: a partir de la experiencia de gestión de los SIED: *¿Cuáles son los principales desafíos de la educación a distancia en sus instituciones? ¿Qué problemática/s emergen a partir de la institucionalización de la EaD*

en sus instituciones? (articulación de modalidades, condiciones docentes, marcos normativos, derecho a la educación, etc.).

Invitamos al lector a incursionar en las voces y posicionamientos de los colegas que han aportado sus expresiones a través de los ricos trabajos presentados, marcando huellas, perspectivas y describiendo emergentes en estos escenarios inéditos de la educación superior.

PARTE I

Directorio Web de Material Audiovisual: un proyecto colectivo del Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Rosario

Hernán M. Alegre

Universidad Nacional de Rosario
Alegrem@fceia.unr.edu.ar

Virginia M. Bonservizi

Universidad Nacional de Rosario
Bonser@fceia.unr.edu.ar

Agustín I. Pace

Universidad Nacional de Rosario
Pace@fceia.unr.edu.ar

Introducción

Este trabajo se inscribe en el Proyecto de Investigación “Los procesos de construcción de conocimiento acerca de la práctica docente en el Profesorado de Matemática (PM) de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario”. Este Proyecto comienza a desarrollarse en el presente año (2022) y mediante el mismo se procura indagar cómo se construye el conocimiento relativo a la *praxis* docente durante los estudios universitarios para Profesor/a en Matemática.

Por su parte, desde el 2014, el PM cuenta con un Directorio *Web* de Material Audiovisual (dirmatau; <https://sites.google.com/view/dirmatau/>) que, como puede advertirse a través de la Figura 1 y que ofrece una colección de materiales conformados por imágenes y sonidos.



FIGURA 1. Página de inicio del dirmatau

Durante casi una década el sitio ha evolucionado considerablemente, no solo modificando su estética sino también en la configuración de los materiales y la forma de acceder a ellos. Puntualmente, están organizados en Secciones y a su vez clasificados en Tópicos.

Este Directorio ofrece una breve descripción para cada medio audiovisual, *link* de acceso y una imagen junto a su denominación o título. Se presenta un ejemplo en la Figura 2.



FIGURA 2. Página de la Sección Educación Tópico Películas

El sitio se actualiza periódicamente, con la colaboración de estudiantes, graduados y docentes de la carrera, quienes realizan sugerencias, brindan información relativa a posibles próximas incorporaciones y comentan sus experiencias de uso. Actualmente, se está trabajando en la próxima actualización (fue actualizado a fines del 2021), y cuenta hasta el momento con cuatrocientos veintidós materiales (doscientos cincuenta y tres de Educación, ciento quince de Matemática y cincuenta y cuatro de Educación Matemática).

Se considera que el Directorio en cuestión representa una puesta en valor de numerosos y dispersos materiales que circulan en la *web*, con el afán de hacerlos visibles y accesibles para estudiantes y docentes de la carrera, así como profesores en ejercicio.

El acceso a los recursos

La relevancia de los recursos accesibles

A partir de una inmersión en las Memorias de la última edición del Seminario de la Red Universitaria de Educación a Distancia (León Ruiz et al., 2020), se ha realizado una revisión de la literatura especializada en acceso abierto y afines, con el propósito de delimitar conceptualmente la temática.

El acceso abierto se presenta como una forma vigorosa de promoción del conocimiento científico, que promete transformar los modos de circulación, producción e institucionalización de la ciencia y la cultura, y por ende, de la Educación en sus distintos ámbitos, entre ellos la Universidad (Pacheco et al., 2020). La filosofía del mismo postula que el conocimiento científico debe estar disponible en forma gratuita y libre a través de Internet, para ser utilizado con cualquier propósito legal por parte de cualquier persona, siempre que se garantice al autor la integridad de su trabajo y el derecho a ser debidamente reconocido y citado (Budapest Open Access Initiative, 2002; como se citó en Bartoletti et al., 2020).

Existen tres pares de fuerzas en tensión relacionadas con el acceso y la explotación de los recursos educativos, a saber: el cooperar versus el competir, el abrir versus el cerrar los recursos y el compartirlos o

no, como menciona Calzada Prado (León Ruiz et al., 2020). En relación con esta cuestión, en el dirmatau se opta por el cooperar, por el abrir y por el compartir, poniendo a disposición recursos educativos que se preserven a largo plazo y puedan ser utilizados por los miembros de la comunidad que lo deseen.

Resulta oportuno mencionar que el acceso a la información no depende únicamente de la disponibilización de los recursos, sino que requiere de un conjunto de competencias inherentes al proceso de búsqueda: identificar, buscar, evaluar, usar y aplicar (Vernengo et al., 2020).

En creciente desarrollo, las universidades han ido avanzando en la creación de directorios y repositorios institucionales. Entre ellas, la Universidad Nacional de Rosario cuenta con el Repositorio Hipermedial UNR (<https://rephip.unr.edu.ar/>), que es un repositorio académico abierto crEaDo para archivar, preservar y distribuir digitalmente, en variados formatos, tanto materiales de enseñanza y aprendizaje como la producción científica de Investigación y Desarrollo de los profesores, profesionales e investigadores de la UNR.

Recursos Accesibles a través del Directorio

El material está dividido en tres secciones: “Educación”, “Matemática” y “Educación Matemática”. Cada una cuenta con material audiovisual relativo a cinco tópicos: “Películas”, “Documentales”, “Cortometrajes”, “Conferencias” y “Portales”; fácilmente accesibles desde cualquier vista del Directorio (Figura 3).



FIGURA 3. Portada del Directorio web de material audiovisual

Resulta útil hacer esta división en categorías y tópicos pues el material audiovisual del Directorio es diverso en cuanto a los medios con los que se producen, las finalidades que tienen y las áreas en las que se enmarcan dentro de lo que es la Educación y la Matemática.

Así, por ejemplo, se tienen documentales respecto a sistemas educativos de otros países, los cuales corresponden a la categoría de “Educación”; mientras que películas que desarrollan elementos matemáticos, pero no abordan cuestiones propias de la problemática educativa, son destinadas a la categoría “Matemática”. Esta tarea de clasificación tiene como principal objetivo el acceso más rápido y focalizado, a partir de una sistematización especializada, a aquellos temas o contenidos que una persona esté buscando en particular en este Directorio.

A continuación, se presenta en mayor detalle el contenido de los materiales que incluye cada una de las tres secciones, en correspondencia con los campos de conocimiento de un profesional de la Educación Matemática.

- *Educación*. Están relacionados con la enseñanza y el aprendizaje en contextos escolares. Se despliegan conceptos relativos a las tareas de trabajar con el otro, enseñar, aprender, analizar las prácticas docentes, etc. El enfoque está puesto en la Educación en rasgos generales.
- *Matemática*. Están dirigidos a la apreciación y a la comprensión de la Matemática. Se trabajan los conceptos de la belleza de la Matemática, de su misterio, de sus aplicaciones y de su importancia, entre otras cosas. El enfoque se centra en la relación del individuo con el mundo matemático.
- *Educación Matemática*. Se encuentra la combinación de las dos anteriores: el mundo matemático y la actividad docente. Se trabajan los conceptos de la pedagogía y las estrategias específicas de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en la disciplina Matemática. El enfoque se basa en el ámbito docente particularizado en la clase de Matemática.

A su vez, en lo que sigue se brinda información relativa a cada uno de los cinco tópicos en que se han ido clasificando los materiales consignados al momento en el directorio.

- *Películas.* Largometrajes cinematográficos, usualmente con finalidad comercial, con tramas y eventos guionizados y dirigidos por un equipo de trabajo y con actuaciones o animaciones que buscan retratar la historia plantEaDa.
- *Documentales.* Programas de divulgación, exploración e investigación respecto de diversos temas, sucesos y situaciones de interés.
- *Cortometrajes.* Videos de corta duración, de estructura similar a las películas. Suele haber variedad entre estos títulos, como cortos animados, fragmentos de presentaciones e incluso mini historietas.
- *Conferencias.* Grabaciones que contienen disertaciones y exposiciones respecto a temas de interés, por parte de referentes profesionales, ya sea solos o en interacción con el público.
- *Portales.* Páginas *web* en las cuales se pueden encontrar herramientas, contenidos e información en formato multimedial.

Cada uno de estos tópicos en que se dividen las secciones, cuentan con material audiovisual sobre el tema. En cuanto a la descripción de cada material, se conjugan hasta siete datos. En la Tabla 1, se detalla qué tipo de dato se describe para cada tipo de material y se indica con una cruz (X):

Tópicos	Datos					
	País	Año	Género	Duración (en minutos)	Resumen	Link (cuando es de acceso abierto)
Películas	X	X	X	X	X	X
Documentales	X	X		X	X	X

Cortometrajes	X	X		X	X	X
Conferencias	X	X		X	X	X
Portales	X				X	X

TABLA 1. Tipos de datos que se consignan para cada tópico

Se advierte que, en la mayoría de los casos, se dispone un botón de acceso mediante alguna plataforma gratuita, sin necesidad de pagar por ningún material audiovisual que aparezca presentado en este Directorio. Cuando no es este el caso, igualmente se informa sobre el material, sin brindar desde aquí un enlace puntual. Con ello se hace énfasis en el ideal de proveer accesibilidad al material educativo y de índole matemático que se promociona y comparte en la página *web*.

En la Tabla 2 se presenta un detalle acerca de la distribución de cada material de acuerdo con la sección de pertenencia y tópico asociado.

Tópicos	Secciones		
	Educación	Matemática	Educación Matemática
Películas	133	22	4
Documentales	29	22	3
Cortometrajes	39	16	1
Conferencias	32	12	18
Portales	20	43	28

TABLA 2. Cantidad de materiales por sección y tópico

Cabe advertir que periódicamente se incorporan materiales nuevos y se revisa el existente de acuerdo a las sugerencias recibidas durante el año. Es decir, estas cantidades son dinámicas. Más aún, podría ser que algún tópico se re-dimensione, como por ejemplo el original de “Películas” que desde hace unos años fue incluyendo cada vez con mayor intensidad “Series”.

Conclusiones

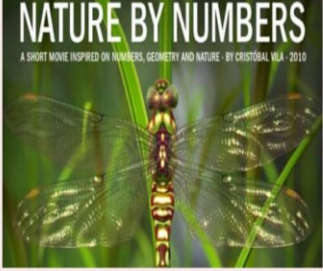
En la actualidad, la gran mayoría de las personas tienen acceso a la información que deseen a través de Internet, donde el desafío para hacer una buena búsqueda está en poder identificar cuán valiosos son los materiales encontrados de acuerdo a las necesidades. En el *dirmatau* se pretende poner a disposición de la comunidad interesada en la Educación, la Matemática o ambas, materiales alojados en otros sitios. Se hace un especial énfasis en la preselección y el ordenamiento, con aportes a la accesibilidad.

Desde el equipo de investigación se sostiene que, mediante la generación de espacios, propuestas y actividades que impliquen la utilización y aplicación de recursos audiovisuales, se contribuye a la formación inicial y continua de profesores en Matemática.

Acorde con esa necesidad, hacia fines del año 2018 se realizó un Taller en el Congreso Argentino de Educación Matemática (Alegre et al., 2018), en el que se ejemplificó con actividades innovadoras para hacer Matemática en la escuela secundaria valiéndose de insumos audiovisuales. En el encuentro, se partió de un material disponible en el *dirmatau* (Película “Cielo de octubre”) y, a partir de pequeños fragmentos, se propuso una guía de actividades orientada a estudiantes del nivel secundario.

En una segunda etapa, se invitó a los asistentes a plantear consignas de tareas para grupos de alumnos afines a los contextos en que se desempeñaban, a partir de un cortometraje matemático disponible en el *dirmatau* (“Naturaleza por números (Nature by Numbers)”); Figura 4). Luego se socializaron las producciones y se reflexionó sobre

cada propuesta, con intercambio de ideas y experiencias en la enseñanza de la Matemática.



NATURE BY NUMBERS
A SHORT MOVIE INSPIRED ON NUMBERS, GEOMETRY AND NATURE. BY CRISTÓBAL VILA. 2010

Pais/es: España
Año: 2010
Duración (en minutos): 4
Resumen: Está inspirado en los Números, la Geometría y la Naturaleza, y las relaciones entre sí.

Acceder

FIGURA 4. Página Sección Matemática/Cortometrajes

Los recursos didácticos, y en particular los audiovisuales, constituyen valiosas herramientas con las que puede contar un profesor en Matemática. Sin embargo, la utilización de estos recursos requiere una adecuada planificación con fines establecidos *a priori*, mediante preguntas del tipo: ¿qué uso se le quiere dar al recurso, qué competencias se pretenden desarrollar, a través de qué actividades y cómo se irán obteniendo indicadores de dicho desarrollo? (Flores et al., 2011), para emplear el material en términos didácticos específicos (esto es, para la promoción de aprendizajes matemáticos).

Por otro lado, los materiales audiovisuales tienen mucho potencial para, con intencionalidades docentes fundamentadas, dar lugar a un entorno basado en habilidades como el razonamiento deductivo e inductivo, la búsqueda de generalizaciones, la producción de conjeturas y la argumentación de afirmaciones. También, estos materiales ponen en contexto, dramatizan y crean entornos ficticios que el alumno en situación de aprendizaje no suele experimentar. Aprovechar estos beneficios da lugar a nuevas y atractivas formas de gestionar la clase.

Se desea subrayar que se trata de aprovechar estos tipos de soportes (digitales y audiovisuales, entre otros) para hacer fluir la expresión de las ideas y las posibilidades de trabajo en el aula, de distintos niveles

educativos, con especial énfasis en este caso en la formación de profesores en Matemática.

El desafío por venir, además de continuar actualizando y mantener vigente y moderno al Directorio *Web* dirmatau, es desarrollar nuevas actividades y recursos en los que se haga uso, de forma significativa, de los materiales audiovisuales a disposición. Por todo lo expresado anteriormente, se considera de gran importancia para profesores, estudiantes y personas interesadas en la Educación o la Matemática, la incorporación de esta herramienta *online* con criterio docente especializado.

Referencias bibliográficas

- Alegre, H. M., Grossi, S. Y Sgreccia, N. (2018). *De cortometrajes matemáticos y sus posibilidades didácticas. Taller en el XIII Congreso Argentino de Educación Matemática*. Sociedad Argentina de Educación Matemática.
- Bartoletti, M. S., Cayo, N. R. Y Corimayo, E. E. (2020). Acceso libre a la producción Científica y Académica de la Universidad Nacional de Jujuy mediante el Repositorio Institucional Digital RIUNJU. En S. León Ruiz, L. V. Garbarini, S. I. Martinelli Scorzato, R. M. Pósito y M. S. Quiroga (comps.), *8° Seminario Internacional RUEDA* (pp. 231-235). Universidad Nacional de Jujuy. <https://rueda.cin.edu.ar/seminarios/8-viii-seminario-internacional-rueda>.
- Flores, P., Lupiáñez, J. L., Berenguer, L., Marín, A. Y Molina, M. (2011). *Materiales y recursos en el aula de matemáticas*. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/21964>.
- León Ruiz, S., Garbarini, L. V., Martinelli Scorzato, S. I., Pósito, R. M. Y Quiroga, M. S. (comps.) (2020), *8° Seminario Internacional RUEDA*. Universidad Nacional de Jujuy. <https://rueda.cin.edu.ar/seminarios/8-viii-seminario-internacional-rueda>.
- Pacheco, M., Arévalo Schillino, J. Y Arias, A. (2020). Sentidos y debates en torno al acceso abierto en las Universidades argentinas. En S. León Ruiz, L. V. Garbarini, S. I. Martinelli Scorzato, R. M. Pósito y M. S. Quiroga (comps.), *8° Seminario Internacional RUEDA* (pp.

187-193). Universidad Nacional de Jujuy.
<https://rueda.cin.edu.ar/seminarios/8-viii-seminario-internacional-rueda>.

Vernengo, A., Vilá, M. I. Y Leiva, M. E. (2020). Al fin resistencias: un camino para el desarrollo de competencias informacionales. En S. León Ruiz, L. V. Garbarini, S. I. Martinelli Scorzato, R. M. Pósito y M. S. Quiroga (comps.), *8° Seminario Internacional RUEDA* (pp. 215-220). Universidad Nacional de Jujuy.
<https://rueda.cin.edu.ar/seminarios/8-viii-seminario-internacional-rueda>.

Adopción del repositorio de recursos educativos abiertos como estrategia de socialización del conocimiento

Agustín Ignacio Aranciaga

Universidad Nacional de la Patagonia Austral
Aiaranciaga@gmail.com

María Elena Bain

Universidad Nacional de la Patagonia Austral
Mebain@unpa.edu.ar

Patricia Daniela Molina

Universidad Nacional de la Patagonia Austral
Pmolina@unpa.edu.ar

Introducción

La Universidad Nacional de la Patagonia Austral con el objetivo de democratizar el acceso a la educación superior, puso en marcha en el año 2000 su sistema Educativo Bimodal, lo que permitió que los/as estudiantes que no residen en las localidades donde la UNPA tiene sede en la provincia de Santa Cruz, pudieran cursar una carrera universitaria.

Al igual que la UNPA avanzó en la democratización del acceso a la Educación Superior, también otras instituciones en la región han desarrollado acciones, proyectos y propuestas formativas en la modalidad a distancia, con diferentes matices según los contextos político-institucionales en los últimos 30 años (Aranciaga et al., 2021) sin darle centralidad a los derechos culturales y prácticas docentes en Repositorios de Recursos Educativos Abiertos (R.REA).

La consolidación del Sistema Educativo Bimodal de la UNPA fue requiriendo ajustes y adecuaciones. Una de ellas, la que se describe en este trabajo, se concentra en la incorporación del Repositorio de Recursos Educativos Abiertos. Esta innovación surge, por un lado, en el marco de las acciones de mejora del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) de la UNPA en lo que respecta a la accesibilidad de los materiales por parte de los estudiantes en los términos de la resolución 2641/17/E, y, por otro lado, para favorecer la transferencia y disponibilidad de la producción académica de la UNPA.

En función de lo expuesto, podemos considerar a los Repositorios de Recursos Educativos Abiertos como herramientas que fortalecen procesos de gestión del conocimiento. Siguiendo los modelos que presenta Bain (2015) corresponde incorporar al R.REA como una tecnología que favorece la creación, obtención, uso y difusión del conocimiento.

En este trabajo, se realiza una descripción del proceso de implementación del R.REA llevado adelante, el impacto sobre el Sistema descripto y un análisis prospectivo. A continuación, y de manera sucinta, se acercan aproximaciones conceptuales del tema objeto de presentación, en tanto que en la siguiente sección se despliega la metodología llevada adelante.

La primera definición de los recursos educativos abiertos ocurrió en 2002 en una reunión de la UNESCO en la que se los describió como “recursos educativos basados en las tecnologías de la información y la comunicación, para su consulta, uso y adaptación por parte de una comunidad de usuarios con fines no comerciales” (D’Antoni, 2008). En 2011, la UNESCO reformula esa definición y se publica de forma ampliada en la Guía Básica de Recursos Educativos Abiertos de 2015 donde define que se trata de:

Se refiere a cualquier recurso educativo (incluso mapas curriculares, materiales de curso, libros de estudio, *streaming* de videos, aplicaciones multimedia, podcasts y cualquier material que haya sido diseñado para la enseñanza y el aprendizaje) que esté plenamente disponible para ser usado por educadores y estudiantes, sin que haya necesidad de pagar regalías o derechos de licencia (Butcher et al., 2015, p. 5).

González Sánchez y Peñuela Sarmiento (2016) definen un R.REA como un sistema de información digital, definido, gestado, implementado y operado por una Institución de Educación Superior, cuya principal función es recopilar, almacenar, ordenar, localizar, preservar y redistribuir recursos educativos abiertos, crEaDos y producidos por la institución y los miembros de su comunidad, con la finalidad de disponerlos en un entorno web, de acceso público, en el cual pueden ser compartidos según los permisos legales del recurso, para su uso y apropiación en los procesos educativos a través de un conjunto de servicios orientados a la administración y gestión de estos recursos (p. 17).

Rodés (2019) identifica que las barreras que surgen para la adopción de los repositorios de recursos educativos abiertos giran en torno a: conocimiento de los derechos de autor, proceso de adaptación al uso del repositorio, falta de formación y de conocimiento y por último falta de reconocimiento y apoyo institucional.

En la propuesta que la UNPA lleva adelante, estas limitaciones fueron anticipadas y se generaron acciones concretas para minimizar su impacto, tales como: la institucionalización del proyecto, su difusión y el dictado de capacitaciones para favorecer la apropiación del R.REA como herramienta colaborativa que acompaña el recorrido académico de la comunidad universitaria.

La implementación del repositorio REA UNPA

En el siguiente gráfico, se presenta el proceso de implementación del REA en la UNPA, considerando el trabajo realizado entre el período julio 2020-diciembre 2021.



FIGURA 1. Proceso de implementación R.REA UNPA

El Prototipado del Repositorio REA UNPA

Se trabaja en una acción de investigación que se concreta en un Proyecto de Desarrollo Técnico Social - PDTS *Prototipado de repositorio de recursos educativos* abiertos (29/B265 Secyt-UNPA) que asume como principal objetivo socializar con la comunidad académica el conocimiento que generan las prácticas docentes en el marco de las propuestas formativas de la UNPA.

El PDTS se construyó sobre la base de dos vertientes, por un lado, las acciones de mejora en el SIED de la UNPA, en lo que respecta a la accesibilidad de los materiales por parte del estudiantado, en los términos de la resolución 2641/17/E y, por otro lado, para favorecer la transferencia y disponibilidad de la producción académica de la UNPA.

A ese efecto, se propusieron un conjunto de objetivos específicos que implican: generar un Prototipo de Repositorio REA, crear una guía detallada para implementar políticas de prácticas y experiencias de incorporación de REA, confeccionar un reglamento base para el Repositorio REA con licencias libres y abiertas para su reutilización, y el desarrollo de actividades de capacitación y promoción para la implementación de una estrategia de educación abierta y la conformación de una red de especialistas e interesados en la temática.

A partir de la aprobación del proyecto, se realizaron reuniones generales con diversas autoridades de la Universidad para exponer el alcance del proyecto, la necesidad de institucionalización para lograr un compromiso de la comunidad universitaria para la apropiación del R.REA y la promoción de los recursos educativos que se podían depositar en él.

Configuración tecnológica y organizacional del Repositorio de Recursos Educativos Abiertos

Con el asesoramiento de un grupo de expertos de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba, el equipo de investigación recibió una capacitación de orden técnico sobre el uso de dspace, como plataforma sobre la cual se definió el Repositorio de REA de la UNPA.

El mismo equipo realizó la instalación del sistema en la UNPA, con las condiciones necesarias para que el equipo de investigación de la UNPA avanzará en su configuración.

En la instancia de definición de la estructura, el equipo de investigación de la UNPA analizó diversas alternativas para definir la estructura del Repositorio REA, teniendo como eje determinante la necesidad de ajustar el diseño de trabajo y carga a las posibilidades de elementos predefinidos en el soporte tecnológico del caso (dspace), definido por las comunidades, subcomunidades y colecciones y las características y posibilidades de cada unidad y subunidad.

Teniendo como referencia general que el desarrollo de la propuesta se emplazó desde la Secretaría General Académica y que su gestión y administración técnica quedó definida en el Área de Educación a Distancia, la propuesta de organización del REA atendió de forma eficiente a estas particularidades y necesidades y la decisión fue la de definir a las Escuelas como comunidades, los espacios curriculares como subcomunidades, y los diferentes tipos de recursos como colecciones.

Las Escuelas en la UNPA son organizaciones académicas integradas por un conjunto de programas de formación de grado afines. Es función de las Escuelas la coordinación de la formación de grado en el área profesional o disciplinar que le es propia, propiciando la

cooperación entre los programas de formación que se dictan en las distintas Unidades Académicas.

La definición de las subcomunidades directamente asociadas a los espacios curriculares y no a las carreras, implicó la necesidad de definir un ítem por cada asignatura y unidad de gestión de implementación (detallado entre paréntesis y con la indicación de las siglas de la o las sedes que corresponden) en relación con cada Unidad Académica donde se ofrece y, por lo tanto, el equipo de cátedra que conforma el espacio y que estará a cargo de las publicaciones en cada caso.

Por su parte, las colecciones consideran los siguientes tipos de recursos, sin perjuicio de otros que los y las docentes definan: Documentos de Trabajo, Programas, Presentaciones, Trabajos Prácticos, Textos Base, Videos/Videoconferencias, Trabajos finales.

Es importante destacar que en la definición de la estructura del Ítem de carga que se corresponde a cada una de las publicaciones de los docentes, se define la disponibilidad de descarga libre de los archivos allí contenidos, para cualquier tipo de perfil que recorra el repositorio.

Definición del proceso del flujo de trabajo

Este proceso requirió la importante decisión de definir el rol de publicador a cada uno de los docentes que integren un equipo de cátedra, quien se reconoce como autor y es quien transita y define las especificaciones (metadatos) por las que se dará a conocer cada una de sus producciones. Atendiendo a la necesidad de asegurar los fines y concepciones que dan origen al repositorio REA, como a cuestiones de tipo formal y académicas de las denominaciones y definiciones utilizadas, se requirió determinar comités de revisión técnica en cada una de las sedes de la UNPA, actividad emplazada en cada una de coordinaciones de Educación a Distancia. Estos comités quedaron integrados por el personal no docente en el sector de materiales, quien tiene definido como atribución la recepción de las publicaciones remitidas por los docentes de sus sedes para su revisión y puede determinar las siguientes cuestiones: devolución con revisiones por cuestiones de forma, devolución por imposibilidad de publicación debido al no

cumplimiento de autoría, publicación y edición sobre cuestiones de forma estética del Ítem que ya queda en dominio público.

Determinación de licencia de depósito y licencia de distribución Creative Commons

Asociado, entonces, al concepto de auto publicación, o carga en representación de un equipo de trabajo que integra como publicador, se definió un documento de licencia de depósito que se completa al momento de concluir la carga de cada uno de los ítems que se publican en cada colección y subcomunidad en la que el docente publicador está habilitado como tal, y forma parte del ítem como un archivo de notas que no es visible pero si es requerido se puede descargar. En la licencia, además de declarar la originalidad y autoría de la obra, se acuerda una cesión de derechos no exclusiva lo que resguarda el acto de depositar la producción y confiar en el repositorio como medio de difusión y acceso abierto.

En cuanto a la protección de los derechos de autor, se propicia el uso de las licencias *Creative Commons*, que son una autorización por adelantado por parte del autor para ciertos usos sobre su obra. Frente a las diversas modalidades de autorización que el autor puede decidir otorgar, y la practicidad en su definición, este Repositorio promueve su uso y define como política de trabajo el otorgamiento por defecto a cada una de las colecciones y de los ítems que se comparten, un tipo de Licencia *Creative Commons* de tipo Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional.



Identificación gráfica del tipo de licencia descrita

Este tipo de licencia otorga a terceros la libertad de Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y Adaptar (*remixar*, transformar y construir sobre el material), para cualquier

fin, incluso comercial. Por ello, se deben mantener los siguientes términos: Atribución (debe otorgar el crédito adecuado, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se realizaron cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero de ninguna manera debe sugerir que el licenciante respalda al tercero o al uso que este haga de la obra), Compartir igual (si *remixa*, transforma o construye a partir del material, debe distribuir sus contribuciones bajo la misma licencia que el recurso original).

Las aclaraciones precedentes otorgan un claro sustento al objeto central del repositorio y la utilización de los recursos allí dispuestos.

A efectos de que este repositorio REA estuviera formalizado en el ámbito institucional, se generaron dos actos administrativos, ambos aprobados por el Consejo Superior de la Universidad. El primero de ellos, Resolución: 093/21-CS-UNPA crea el repositorio de Recursos Educativos Abiertos, y el segundo aprueba el reglamento que regula su funcionamiento, mediante la Ordenanza.244-CS-UNPA.

Difusión y capacitación

Para dar difusión al Repositorio REA, se organizaron un conjunto de talleres con docentes por escuelas donde no solo se presentó el objeto del repositorio REA en la UNPA, en qué contribuiría en la distribución del conocimiento, sino también se explicitó cómo se ponen a disposición recursos a través de las funcionalidades del Sistema.

Participaron un centenar de docentes, con representación del noventa por ciento de las escuelas de la UNPA, siendo las escuelas de Educación, Ingeniería y Prevención de riesgo y Turismo las que tuvieron mayor participación.

Las dudas que se plantearon se resumen a continuación:

- modalidad y proceso de carga en el sistema.
- Criterio de asignación de identificadores en cada tipo de metadato según el tipo de producción.
- Definición de licencia para la protección de derechos de autor.
- Definición de perfiles y accesos como publicadores.

- Tipos de producciones factibles de ser compartidas en el Repositorio REA.

Líneas de trabajo

A partir de haber transitado por el proceso expuesto en la figura 1, han surgido diversos requerimientos de la comunidad universitaria que, desde el equipo de trabajo del R.REA, se están acompañando para su concreción. En ese sentido, se destaca:

1. Integrantes de la Escuela de Enfermería de una Unidad Académica solicitan asesoramiento para, por un lado, mejorar el acompañamiento de las trayectorias académicas de aquellos/as alumnos/as que no han alcanzado la acreditación de los espacios curriculares y, por otro lado, para favorecer la terminalidad de estudiantes de la carrera.
2. A los efectos de socializar el conocimiento de las producciones de los/as estudiantes de postgrado de la UNPA, en el R.REA se está avanzando en el depósito de: a) Trabajos finales de la Diplomatura Superior en Diseños Tecno-pedagógicos en Ambientes Digitales, b) Tesis de postgrado de las carreras de la UNPA y c) Maestría en Enseñanza en escenarios digitales que implementan siete universidades nacionales en el marco de la Asociación de Universidades Sur Andina (AUSA).
3. Desde la Escuela de Educación se está analizando incorporar actividades que otorguen créditos a los/as estudiantes de las carreras incluidas en esa organización académica que realicen actividades asociadas al R.REA.
4. Una acción más en tratamiento tiene que ver con la disposición de recursos educativos abiertos en el R.REA que permita a aquellos estudiantes que deben preparar una asignatura en condición de alumno libre tener acceso a una diversidad de ítems que acompañen su trayecto formativo.

Las acciones que fueron descritas dan cuenta del interés que la propuesta va despertando en diferentes ámbitos académicos, no solo en la UNPA, sino también en instituciones con las cuales se implementan actividades colaborativas lo que permite una mayor visibilidad de esta estrategia de socialización del conocimiento.

Conclusiones

El proceso de implementación del R.REA llevado adelante en la UNPA, enmarcado en su Sistema Institucional de Educación a Distancia, ha posibilitado generar instancias de comunicación entre Unidades Académicas, el Rectorado y las diferentes carreras de la institución. A partir del proyecto del R.REA se visualizó la oportunidad de revisar las propuestas pedagógicas llevadas adelante por diferentes Escuelas de la UNPA.

Cabe decir que es un recorrido que se encuentra en su fase inicial de desarrollo donde estudiantes, docentes y gestores tienen un conocimiento incipiente de los REA y, por lo tanto, de las potencialidades de su repositorio. En ese sentido las acciones a futuro se planifican en dos dimensiones: una tecnológica, la otra, más importante y difícil de lograr, político-académica de apropiación de las perspectivas que los REA generan para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El desarrollo del repositorio REA en los términos descritos y la consecuente invitación al equipo docente de grado y posgrado de la UNPA, permitió saldar uno de los interrogantes y solicitudes más recurrentes dirigida a la gestión académica de los espacios curriculares, referida a la puesta en valor de todas aquellas producciones de su autoría, que eran puestas a disponibilidad pública en las aulas virtuales y que no contaban con una atribución de reconocimiento institucional. De esta forma se logra resignificar y recuperar los desarrollos actuales e históricos de los equipos de cátedra ya sea de aquellos realizados íntegramente en modalidad a distancia, como de aquellos que han desarrollado sus clases de forma presencial.

Asimismo, lo descrito tiene un impacto en el grupo de estudiantes, quienes a partir del R.REA disponen de una herramienta

más para acompañar sus trayectorias académicas en el escenario digital de la UNPA.

Finalmente, la adopción del repositorio de recursos educativos abiertos como estrategia de socialización del conocimiento no pasa simplemente por el depósito de un número significativo de REA, sino que requiere de una apropiación del sentido de la Educación Abierta, de la disponibilidad de recursos educativos, de las 5R: retener, reutilizar, revisar, remezclar y redistribuir, no individualmente sino como una política académica institucional que avale, sustente y promueva dichas prácticas.

Referencias bibliográficas

- Atenas, J., Rojas-Sateler, F. Y Pérez-Montoro, M. (2012). Repositorios de recursos educativos abiertos. *El profesional de la información*, 21(2), 190-193.
- Aranciaga, I., Bain, M. E., Ambrosino, A. Y Molina, P. (2021). Derechos culturales-educativos y prácticas docentes en repositorios de recursos educativos abiertos. En E. E. Aveleyra, M. Proyetti Martino, F. Bonelli Otero, D. Mazzoni, G. Musso, J. Perri y R. A. Velga (coords.), *Convergencia entre educación y tecnología: hacia un nuevo paradigma XIV Congreso Internacional EDUTECH* (pp. 456-460). Eudeba.
- Bain, M. E. (2015). *Un sistema de indicadores para el análisis del impacto de un modelo de e-learning en las estrategias de gestión del conocimiento en una institución universitaria*. Tesis doctoral de obtención de grado en el Programa de Doctorado Interuniversitario en Tecnología Educativa. Universitat de les Illes Balears.
- Butcher, N., Kanwar, A. Y Uvalic-Trumbic, S. (eds.) (2015). *Guía básica de recursos educativos abiertos (REA) (No. MC/270)*. UNESCO.
- D'Antoni, S. (2008). *Open Educational Resources: The Way forward (Deliberations of an International Community of Interest) (No. IIEP/WD/157987/R1)*. UNESCO-IIEP.
- González Sánchez, F. J. Y Peñuela Sarmiento, J. S. (2016). *Análisis de buenas prácticas para gestión del Repositorio Recursos Educativos Digitales Abiertos Universidad Distrital*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/5137>.

Rodés, P. V. (2019). Una teoría fundamentada sobre la adopción de repositorios y recursos educativos abiertos en universidades latinoamericanas. Disertación doctoral, Universidad de Santiago de Compostela.

Evaluación de bibliotecas universitarias para la mejora de los servicios de información provistos

Berta Bonacorsi

Universidad Nacional del Nordeste

Bbonacorsi@gmail.com

Romina Vanesa Décima

Universidad Nacional Arturo Jauretche

Biblioteca@unaj.edu.ar

Victor Marcos Ferracutti

Universidad Nacional del Sur

Vmferra@uns.edu.ar

Introducción

En el marco de las acciones que viene llevando a cabo el Grupo de Trabajo sobre Evaluación de Bibliotecas Universitarias (GT-EBU), de la Red Interuniversitaria Argentina de Bibliotecas (rediab) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), se realizan encuentros de un Ciclo de Reflexión sobre la Evaluación de las Bibliotecas Universitarias, en el que se reúnen diversas partes interesadas que debaten sobre diferentes aristas relacionadas con la temática, analizando los procesos de evaluación institucional por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) (CONEAU, 2012; CONEAU, 2016), en lo referente a las bibliotecas universitarias del sistema nacional, mediante la interpretación de los resultados derivados de una encuesta aplicada a las bibliotecas de las universidades públicas.

Desde el GT-EBU de rediab CIN, se establece la importancia de la evaluación de las bibliotecas universitarias en el Sistema Universitario Nacional (Décima et al., 2018 y Elizalde, 2010) y la necesidad de articular acciones entre los diferentes actores que lo componen, fortaleciendo el desarrollo de actividades comunes de manera conjunta, con la finalidad de proponer a las autoridades de los organismos competentes, un modelo de evaluación nacional (Décima, 2020 y Fukushima, 2011) que necesita ser acompañado por programas que apoyen el desarrollo de las bibliotecas universitarias (Toscano, 2005), bajo un enfoque en las mejoras de calidad educativa con inclusión.

Diversos especialistas han mencionado en reiteradas ocasiones, que una de las dificultades que aún persiste en la Educación Superior en la Argentina (Lamarra et al. 2013; Neirotti et al. 2015 y Texidor, 2007), es la falta de criterios y estrategias comunes para la gestión de los sistemas de información y de las bibliotecas, así como la falta jerarquización de estos ámbitos de tanta significación para una institución universitaria. Producto de estas inquietudes surge el ciclo de reflexión, en el seno de rediab CIN, en torno a la evaluación externa de bibliotecas en el marco de la evaluación institucional.

En este contexto, se identifican planteos recurrentes desde las bibliotecas y los bibliotecarios que evidencian dificultades para afrontar el proceso de evaluación respondiendo a los lineamientos propuestos por CONEAU. Algunas de las cuestiones más importantes son los instrumentos que se aplican en la evaluación (por ejemplo: ficha SIEMI cuantitativo), las variables y dimensiones que enfocan, y los lineamientos de evaluación para recoger la información pertinente, dado que no existen términos comunes para evaluar los servicios, procesos y herramientas. Cada biblioteca se encuentra en un entorno, cultura y tiempo histórico determinado; el contexto, por lo tanto, constituye una condición necesaria para la comprensión profunda de las prácticas bibliotecarias.

Otro factor que influye tiene que ver con lo institucional en cuánto al sostenimiento y desarrollo de las herramientas, servicios y recursos que permiten proveer la información solicitada por CONEAU, asumiendo que no siempre las evaluaciones para las bibliotecas universitarias nacionales conducen a mejoras de la calidad.

Los informes de evaluación externa generalmente evidencian los problemas y, al mismo tiempo, sugieren recomendaciones para subsanarlos y mejorar, pero luego de este diagnóstico ni CONEAU ni la institución evaluada, realizan un seguimiento de las situaciones problemáticas detectadas ni aportan programas de financiamiento, evidenciando la falta de políticas eficientes y efectivas dirigidas a promover el compromiso con la calidad y el acceso libre y equitativo a la información y al conocimiento (Texidor, 2007).

Fundamentación

La necesidad del desarrollo de un programa de mejora de la calidad de las bibliotecas universitarias implica diseñar un modelo de evaluación integral que contenga acuerdos sobre estándares nacionales (Departamento de Bibliotecología fahce, 2020; Gaitán y Coraglia, 2020), que incluyan a las instituciones públicas y privadas, que surgen de toda esta experiencia acumulada con el sistema universitario (Luna Gutiérrez, 2015 y Marqués et al., 2020), y muy especialmente, por la participación y el protagonismo que en los procesos de evaluación y acreditación tiene el personal técnico y profesional de las bibliotecas (Mendoza Guillén, 2007 y Martín et al., 2012); requiere además, un trabajo interinstitucional, interdisciplinario e interredes que incluya a la Red de Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA CIN), la Red de Editoriales Universitarias (REUN CIN), la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID CIN) entre otras, fundamentado en el carácter transversal que tiene la función de las bibliotecas (Décima, 2020). Estos actores pueden realizar aportes significativos en relación con criterios de evaluación, los repositorios digitales, su institucionalización y fortalecimiento en el Sistema Universitario, así como en temas relativos a la Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología (becyt) (Neirotti, 2020).

Para obtener información fiable en las tareas relacionadas con el desarrollo, mantenimiento y gestión de servicios de información es necesario recurrir a herramientas que permitan evaluarlas. Es intención de rediab CIN proponer un sistema de recolección sistemática y periódica de la información a nivel nacional que aporte al proceso de

evaluación. Desde esta perspectiva la evaluación se transforma en una herramienta para la toma de decisiones orientada a la mejora.

Propósito

El propósito del GT-EBU de rediab CIN es contribuir al desarrollo de un modelo de evaluación integral para las bibliotecas universitarias argentinas, teniendo en cuenta los cambios y paradigmas emergentes en el campo bibliotecológico, que actualice y adecue los lineamientos que son utilizados actualmente y, con su aplicación, al mismo tiempo, aportar al mejoramiento de las prácticas en las bibliotecas, enriqueciendo la toma de decisiones.

Dicho esto, los objetivos que guían la tarea del Grupo de trabajo son:

- establecer un rol activo del grupo que atienda la articulación con los organismos de evaluación del Estado, actuando como asesor en la definición e interpretación de parámetros de evaluación institucional, para las bibliotecas de las universidades nacionales.
- Abordar la evaluación de manera que visibilice tanto al personal como a la biblioteca y, al mismo tiempo, respalde acciones orientadas al financiamiento de planes o programas para el crecimiento y desarrollo de las bibliotecas universitarias de las universidades nacionales.
- Diseñar un conjunto de indicadores de gestión, extensión e investigación bibliotecaria que involucre todos los procesos y posibilite una evaluación cuali-cuantitativa que incluya los actuales desafíos de la educación superior bajo la modalidad presencial, a distancia e híbrida.

Metodología

Para abordar la tarea se pautaron reuniones de trabajo, tanto presenciales como virtuales y se siguió la siguiente metodología: la primera etapa consiste en la recopilación y selección de la bibliografía base a

los efectos de construir el marco teórico e histórico. Las fuentes priorizadas para su consulta fueron documentos emanados de talleres y jornadas de evaluación institucional en bibliotecas universitarias.

La segunda etapa consiste en la elaboración de un documento de trabajo que identifique indicadores, variables y dimensiones tales como: institución, Gestión, organización y procesos, estructura organizativa y funcional, presupuesto, recursos humanos, técnicos y financieros, colección, servicios y productos (tradicionales y virtuales), infraestructura de información, edilicia y tecnológica y usuarios.

En tercer lugar, se previó la realización de un diagnóstico de las bibliotecas universitarias en base a un primer y rápido relevamiento de las características generales del sistema de bibliotecas universitarias nacionales para obtener los datos básicos mínimos que permitan la elaboración de herramientas de estudio más específicas y segmentadas. Este relevamiento debe contener los siguientes aspectos: información general de la biblioteca; responsables biblioteca y encuesta; características de la biblioteca; espacio físico; equipamiento; presupuesto; fondo bibliográfico; servicios; repositorio institucional; editorial; personal de la biblioteca; automatización; capacitaciones; actividades de extensión.

Por último, y para aportar un análisis cualitativo, luego de cada encuentro del Ciclo de Reflexión se propone a los asistentes responder preguntas disparadoras. Estas consultas utilizan distintos dispositivos de reflexión como herramienta para conocer, integrar y construir una visión colectiva en el camino hacia una nueva ponderación de las bibliotecas en el sistema universitario. El objetivo de esta consulta pretende estimular la discusión, y registrar información cualitativa que pueda ser un insumo importante para la reflexión y la planificación invitando de manera abierta a compartir ideas y opiniones sobre el proceso de evaluación de nuestras bibliotecas.

Desarrollo

La revisión de bibliografía permitió construir una base de conocimiento con documentos sobre la visibilidad de las bibliotecas universitarias argentinas en los informes de evaluación externa de la

CONEAU, aportes a políticas de evaluación y propuestas de indicadores específicos. Esta etapa de análisis documental arrojó luz sobre cómo desarrollar procesos de evaluación institucional y el lugar de las bibliotecas universitarias en ese contexto. Es decir, la evaluación siempre involucra dimensiones técnicas, políticas y éticas y esto impacta en los procesos de evaluación. ¿Qué lugar ocupan las bibliotecas en la dinámica de las universidades y cuál es su función? ¿Qué cambios son necesarios para modificar las bibliotecas tradicionales en nuevos Centros de Recursos de Información y Conocimiento (CRAI)? ¿Cuáles son las nuevas comunidades de usuario y las necesidades que están planteando esas nuevas comunidades?

Es importante para las bibliotecas la existencia de una dimensión denominada Dimensión VII Bibliotecas, centros de documentación y publicaciones dentro de los criterios de la CONEAU, sin embargo, existe una serie de inconsistencias en la actualidad en la construcción de las herramientas de evaluación porque los organismos evaluadores no perciben a la biblioteca en su rol actual como CRAI (Gaitán, 2020), acompañando las funciones académicas, de investigación y de extensión, sino que la entienden en un rol de biblioteca tradicional que evoca al mero consumo de información y no la producción de conocimiento. Es posible afirmar que el contexto de pandemia que hemos atravesado requiere de una reflexión urgente e imprescindible de tratamiento en agenda para considerar las nuevas variables a evaluar.

Como aspecto positivo, se puede señalar que los informes de evaluación externa son una de las pocas herramientas de información pública sobre las bibliotecas universitarias; la otra herramienta es la evaluación del mincyt sobre bibliotecas y repositorios en torno a la investigación. No existe una información pública que permita a la rediab CIN, como tampoco a la Red de Bibliotecas de Universidades Privadas (Red AMICUS), realizar un diagnóstico actual para la toma de decisiones de las universidades, del CIN o del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) y del sistema universitario en general.

Es por eso que desde rediab se propuso una encuesta a las bibliotecas universitarias de las universidades nacionales con el fin de poder obtener un primer diagnóstico de la situación pre pandémica al 2019 con la expectativa de facilitar al CIN la toma de decisiones. El trabajo

de recolección de información de la encuesta mencionada, se realizó por medio del SIU-Kolla. La misma fue contestada por cincuenta universidades nacionales, donde se localizan unas trescientas veintiocho bibliotecas universitarias, de las cuales, solamente el 28% tiene recursos propios para comprar bibliografía, el 39% tiene repositorios institucionales y solamente el 14% tiene bibliotecas digitales. Mayores detalles del análisis de relevamiento se encuentran en: <https://info-gram.com/ebu-rediab-relevamiento-2019-1ho16vovm3xr84n>.

El GT-EBU de rediab CIN ha avanzado en relevamientos de información, en analizar las experiencias ya transitadas en los procesos de evaluación institucional y de distintas acreditaciones, que cuentan con un material rico para aportar a estas dimensiones. En cuanto a la dimensión técnica, ha progresado evaluando y también poniendo en debate los estándares, los indicadores, algunos procedimientos y dispositivos que ha venido utilizando la CONEAU para la evaluación y detectando la necesidad de acordar definiciones comunes para evaluar los servicios, los procesos y las herramientas.

Esto requiere de la participación y el acuerdo entre diversos actores que aseguren el establecimiento de políticas específicas. Los servicios bibliotecarios tienen un compromiso con el acceso libre y equitativo de la información y el conocimiento, y esto, impulsado a nivel nacional con gran apoyo del CIN en el Ministerio de Ciencia y Tecnología, con la creación y el desarrollo de los repositorios digitales que se integran a las prestaciones de las bibliotecas.

Las respuestas de las bibliotecas universitarias a las cambiantes necesidades y expectativas de sus comunidades de usuarios, las han transformado significativamente convirtiéndolas en espacios de aprendizaje de investigación. No prestan solamente un servicio en el que se consume información, sino también promueven procesos de aprendizaje autónomo y de producción de conocimiento. La actualización permanente impacta en la ampliación y diversificación de los servicios, las colecciones, las conexiones y las prácticas para poder satisfacer esas nuevas necesidades y expectativas.

Asimismo, implican cambios en los propios procesos de gestión, cuestiones que deberían ser objeto de la evaluación de la calidad de los servicios, no solo centrada en los productos o en el resultado de las bibliotecas (por ejemplo: cantidad de usuarios, cantidad de libros,

disponibilidad de espacios de recursos de equipamientos, etcétera), sino en los procesos que la biblioteca universitaria revisa para lograr estos objetivos y así como la misión que cumple en las universidades. Este enfoque permite controlar las interrelaciones e interdependencias, y es un instrumento para la mejora continua, centrada en las necesidades y expectativas de los diversos usuarios (que incluyen el derecho de acceso a la información y el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad). En este sentido, se han mantenido reuniones con la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) y la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA), ambas organizaciones del CIN, con el objeto de construir una agenda conjunta. Aquí hay también procesos de gestión de las bibliotecas que deberían ser objeto de análisis de evaluación a la hora de considerarla como un mecanismo para promover procesos de calidad y mejora. Vale aclarar que el desarrollo de competencias del personal de bibliotecas pertinentes para la realización de los procesos mencionados es esencial en el modelo propuesto.

Conclusiones

En base a la retroalimentación obtenida hasta el momento, este Grupo de trabajo propone la elaboración de un modelo de evaluación de bibliotecas universitarias, para ser puesto a consideración de la Comisión de Asuntos Académicos del CIN.

Dicho modelo debe nutrirse del trabajo realizado hasta la fecha y de la interacción entre ambas redes de las bibliotecas universitarias (REDIAB CIN y Red AMICUS CRUP). A través del diseño de un modelo de evaluación de bibliotecas universitarias deberán surgir los principales lineamientos para: a) una propuesta al Consejo de Universidades que delimite un Programa de Mejora de la Calidad de las Bibliotecas Universitarias y b) una propuesta de mejora a las variables evaluadas por CONEAU, que en la actualidad se encuentran desactualizadas y ligadas al cambio tecnológico, o bien, representan dificultades en la recolección, instrumentación, y su correcta representación de la información. Se requiere de un trabajo interinstitucional, interdisciplinar e interredes. Una primera acción conjunta, previa a

las propuestas al Consejo de Universidades y a la CONEAU, que constituirá el puntapié inicial, entre el CIN y el CRUP, será participar en la recolección sistemática de datos que permita dar cuenta del diagnóstico actual de las bibliotecas universitarias nacionales de la órbita pública y privada para la futura toma de decisiones.

Además, se considera pertinente, oportuno y necesario promover desde la Comisión de Asuntos Académicos del CIN el trabajo interredes de la propia comisión y, en particular, con RUEDA (por ejemplo, considerar la variable respecto de la provisión de textos adaptados accesibles, la publicación efectiva de los libros de las editoriales universitarias en los repositorios, la provisión de bibliografía digital en el marco del respeto de la propiedad intelectual desde los servicios de la biblioteca, o desde el campus virtual, y el acceso a la información desde bases de datos y repositorios enmarcado en la legislación vigente –Ley 26.899 de Repositorios Digitales. Institucionales de Acceso Abierto y Ley 11.723 de Propiedad Intelectual–). Este trabajo interredes permitirá acordar temas conjuntos como la alfabetización informacional y digital que aseguren la democratización del conocimiento y la ciencia abierta.

Referencias bibliográficas

- Astur, A., Flores, E., Isasmendi, G. Y Larrea, M. (2020). Políticas de educación superior en la pandemia: Repertorios para la contingencia. *Núcleo de estudios e investigaciones de educación superior del Mercosur*, 9(2), 131-147. DOI: <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v9.n2>
- Ballesteros, R. F. (2001). *Evaluación de programas: Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Argentina) (Ed.). (2012). *La CONEAU y el sistema universitario argentino: Memoria 1996-2011*.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). (2016). *Evaluación institucional: Criterios y procedimientos para la evaluación externa* (1° ed. Ampliada). CONEAU. Http://www.coneau.gov.ar/archivos/evaluacioninstitucional_int_baja.pdf

- Corengia, Á. V. Y Bello, J. C. D. (2010). *Impacto de la política de evaluación y acreditación de la calidad en universidades de la Argentina: Estudio de casos*. [Universidad Austral]. [Http://repositorio.udea.edu.ar/jspui/bitstream/10908/2546/1/%5BP%5D%5BW%5Dangela%20Corengia.pdf](http://repositorio.udea.edu.ar/jspui/bitstream/10908/2546/1/%5BP%5D%5BW%5Dangela%20Corengia.pdf)
- Décima, R. (2020). Reflexiones hacia un diseño de evaluación integral nacional de bibliotecas universitarias. Presentación. [Https://bibliotecadigital.cin.edu.ar/handle/123456789/2698](https://bibliotecadigital.cin.edu.ar/handle/123456789/2698)
- Décima, R., Ferracutti, V. M. Y Bonacorsi, B. (2018). La importancia de las bibliotecas universitarias en la investigación en el sistema universitario argentino. *Revisa Experiencia Docente*, 5(2), 57-63.
- Departamento de Bibliotecología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (eds.). (2020). *Propuesta para la conformación de un sistema nacional de bibliotecas universitarias: aportes desde la calidad y la acreditación educativa*. Palabra clave.
- Elizalde, E. (2010). Hacia un sistema de bibliotecas y centros de documentación e información (SIFEPI). Rediab. [Http://www2.biblio.unlp.edu.ar/jubiuna/archivos-descargables/CONABIP-SIFBI.doc/view](http://www2.biblio.unlp.edu.ar/jubiuna/archivos-descargables/CONABIP-SIFBI.doc/view)
- Fushimi, M. (2011). Construyendo una política de evaluación para las bibliotecas universitarias argentinas: Datos, estadística bibliotecaria y formación profesional. Una propuesta. *Segundo taller de indicadores de Evaluación de Bibliotecas*, 19 pp. [Http://www2.biblio.unlp.edu.ar/jubiuna/archivos-descargables/CONABIP-SIFBI.doc/view](http://www2.biblio.unlp.edu.ar/jubiuna/archivos-descargables/CONABIP-SIFBI.doc/view)
- Gaitán, A., y Coraglia, M. I. (2020). El CRAI como evolución necesaria de la biblioteca universitaria. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC)*, 11(17), 111-131.
- Lamarra, N. F., Aiello, M. Y Grandoli, M. E. (2013). ¿Evaluación para la mejora? La evaluación institucional en las Universidades Argentinas. *Estudios de política y administración de la Educación*, 26, 27-46.
- La gestión de las bibliotecas universitarias: Indicadores para su evaluación-E-LIS repository. (1999). Recuperado 30 de junio de 2022, de <http://eprints.rclis.org/4285/>
- Ley de Educación Superior (LES), n° 24.521, Argentina. Honorable Congreso de la Nación Argentina. (1995). [Http://servicios.infoleg.gob.ar/infoleginternet/anexos/25000-29999/25394/norma.htm](http://servicios.infoleg.gob.ar/infoleginternet/anexos/25000-29999/25394/norma.htm)

- Luna Gutiérrez, R. J. (2015). El nuevo paradigma de la evaluación de las políticas públicas. *REICE: Revista Electrónica de Investigación en Ciencias Económicas*, 2(4), 34-48. <https://doi.org/10.5377/reice.v2i4.1724>
- Marquís, C., Doberti, J., García Fanelli, A. M., Martínez Porta, L., Sanchez Martínez, E. Y Tavela, D. (2020). *La agenda universitaria V: criterios y propuestas de gestión y políticas universitarias* (1° ed.). Universidad de Palermo.
- Martín, S. G. Y Angelozzi, S. M. (2012, marzo 14). *La biblioteca universitaria: su rol en la comunicación de la ciencia*. <http://eprints.rclis.org/16741/>
- Mendoza Guillén, G. (2007). *El proceso de trabajo participativo en la evaluación de bibliotecas universitarias: Estudio de caso SUBA-UACH*. Tesis, El Colegio de México. <http://eprints.rclis.org/12217/>
- Neirotti, N., Brissón, M. E. Y Mattalini, M. (2015). Tiempos de retorno del estado: realidades y desafíos de la evaluación de políticas y programas en la Argentina. En G. Pérez Yarahuán y C. Maldonado Trujillo (eds.), *Panorama de los sistemas nacionales de monitoreo y evaluación en América Latina* (pp. 31-70). CIDE CLEAR, Regional Centers for Learning on Evaluation and Results.
- Neirotti, N. (coord), Brissón, M. E. Y Matallini, M. (eds.) (2020). *La evaluación de las políticas públicas: reflexiones y experiencias en el escenario actual de transformaciones del Estado*. Unla.
- Pérez Yarahuán, G. Y Maldonado Trujillo, C. V. (2015). *Panorama de los sistemas nacionales de monitoreo y evaluación en América Latina*. CIDE CLEAR, Regional Centers for Learning on Evaluation and Results.
- Roig, H. I. (2014). Alternativas en la evaluación universitaria: entre la crítica y la creatividad. *Revista del IICE*, 35, 47-59.
- Texidor, S. (2007). *Visibilidad de las bibliotecas universitarias argentinas en los informes de evaluación externa de la CONEAU 1998-2006: Trabajo de grado* [Report]. Universidad de Salamanca (Spain). <http://eprints.rclis.org/10708/>
- Toscano, A. R. (2005). Análisis exploratorio de los efectos del FOMEC y la CONEAU en las universidades argentinas. En P. Gentili, y B. Levy, (comps.), *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina* (pp. 343-400). CLACSO.

Propuesta de curso sobre depósito y uso de objetos de aprendizaje en un repositorio institucional

Víctor Marcos Ferracutti
Universidad Nacional del Sur
Vmferra@uns.edu.ar

Juan Pablo Dalgalarondo
Universidad Nacional del Sur
Juan.dalgalarondo@uns.edu.ar

Introducción

El desarrollo de una Biblioteca Digital Académica (Décima et al., 2018) impacta en varios aspectos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Cabral Vargas, 2008), al promover de forma directa el desarrollo de las competencias (Lau, 2007) incluidas en la Alfabetización Digital y en la Alfabetización en Gestión de la Información (ALFIN) entendiendo que:

- mejora la capacidad de enfrentarse a los nuevos retos de búsqueda, retroalimentación y generación de nuevos conocimientos.
- Propicia una mayor interacción entre estudiantes, docentes y contenidos.
- Incrementa el aprovechamiento de los contenidos por parte de los estudiantes.
- Posibilita el aprendizaje significativo.

En función de la gran cantidad y diversidad de objetos de aprendizaje (OA) que se han producido (en particular, durante la pandemia) y producen dentro de la Universidad Nacional del Sur (UNS), se ha iniciado un camino para incorporarlos al Repositorio Digital Institucional (RDI). Este repositorio, como parte constitutiva de la Biblioteca Digital Académica, propone circuitos de trabajo para el procesamiento, almacenamiento, uso y difusión de los OA a fin de obtener una mejora significativa respecto del acceso a los recursos educativos, teniendo como eje de desarrollo el movimiento de Acceso Abierto. Las particularidades de estos circuitos de trabajo imponen el asesoramiento y la cooperación para el desarrollo de herramientas que resuelvan las cuestiones asociadas con la propiedad intelectual y el acceso abierto de los OA (Lima, 2010); y también recomendaciones para la creación de dichos objetos a fin de facilitar el adecuado depósito y registro en el RDI que promuevan su visibilización y reutilización (Ferracutti y Ferracutti, 2020).

Dentro de la UNS, esta problemática involucra especialmente a las bibliotecas, a la Dirección de Educación a Distancia (dirEaD) y a la Comisión Asesora de Educación a Distancia (CAED), en cuyo ámbito se propuso la Diplomatura Superior Universitaria en Educación a Distancia de la UNS. Conforme a esta situación y a la interacción entre la Biblioteca Central “Profesor Nicolás Matijevic”, la dirEaD y la CAED, se estableció incluir un curso sobre “Recursos Bibliográficos para EaD. Licenciamientos, Bibliotecas y Repositorios institucionales” como parte del trayecto formativo integral para el personal de la institución (Ferracutti et al., 2022a).

Reconociendo el grado de desarrollo en temas tales como derechos de autor, propiedad intelectual y Acceso Abierto en Argentina (Sanllorenti et. Al, 2011) y considerando la importancia de compartir conocimientos y experiencias con especialistas de otras universidades nacionales en el tema, la UNS incluyó, dentro de la segunda edición del Plan de Virtualización de la Educación Superior, un renglón específico para financiar la participación en este curso (Ferracutti et. Al., 2022b). Por otra parte, y entendiendo que es necesaria la participación de diversos miembros de nuestra comunidad universitaria (incluyendo a personal de bibliotecas) en este curso, se propone como

curso de posgrado y educación continua para facilitar y certificar la asistencia al mismo.

Fundamentación del curso

La educación mediada por tecnologías es un ámbito de crecimiento constante en los últimos años para las universidades públicas argentinas, en donde el acceso al material de la cátedra y a la bibliografía necesaria para llevar adelante las situaciones de enseñanza y de aprendizaje aún presenta varios desafíos.

En los sistemas académicos mediados por tecnologías, los estudiantes, docentes e investigadores pueden descargar directamente desde sitios *Web*, y los docentes pueden ofrecer contenidos digitales de sus cursos. Para esto, es necesario que los usuarios desarrollen competencias que les permitan establecer cuándo la información es necesaria, cómo encontrarla, evaluarla y usarla efectivamente (Wilson et al., 2011).

Esto implica un incremento en la provisión de herramientas necesarias para la digitalización, difusión, y creación de materiales propios para la comunidad a la que sirve. Estos son algunos de los cambios tecnológicos que involucran a las bibliotecas académicas dentro de las universidades públicas en Argentina. Internet, la transición del soporte papel al soporte digital, la *web* móvil, las redes sociales y otras tecnologías obligan a diversificar el trabajo del bibliotecario en múltiples facetas.

Cabe aclarar que, como producto de las tecnologías de la información y las comunicaciones, la biblioteca digital (Cleveland, 2001) está bien estudiada desde la perspectiva tecnológica, aunque no se observan estudios organizacionales que revisen las funciones de la biblioteca académica en el contexto de sistemas educativos mediados por tecnologías.

Este contexto determina la necesidad de cooperación y colaboración entre los miembros de la comunidad educativa (esto es, la biblioteca académica, los docentes y los estudiantes), asumiendo tareas como el asesoramiento a los diversos miembros de la comunidad universitaria, la promoción del acceso abierto y los repositorios institucionales, la curación de datos, entre otras (Lima, 2017).

En diversas universidades nacionales, y en particular en la UNS, se observa un gran volumen de recursos educativos digitalizados, de producción propia del personal de la institución, incluidos tanto en el Entorno Virtual de Aprendizaje institucional como en diversas iniciativas departamentales o individuales. Si bien estos recursos están accesibles a través de la *Web*, carecen de normalización respecto de estándares de identificación, licenciamiento e interoperabilidad. En varios casos, se carece de mecanismos apropiados de búsqueda y recuperación.

Por otra parte, la Ley Nacional Argentina N° 26.899,¹ de creación de repositorios digitales institucionales, la existencia del Sistema Nacional de Repositorios Digitales² y su promoción del modelo de Acceso Abierto, acompañado por reglamentaciones locales, brindan el marco reglamentario sobre el que debe desarrollarse la producción de objetos de aprendizaje para acceso abierto.

Planificación de la propuesta del curso

Atendiendo a la diversidad de público destinatario, la propuesta prevé que como curso de posgrado esté orientado a docentes, investigadores y/o profesionales con título de grado universitario interesados en Educación a Distancia (EaD); y como curso de formación continua para el personal docente (en particular bibliotecarios) también interesados en EaD y especialistas en derechos de autor.

Si bien este curso se presenta a través del Departamento de Ciencias de la Educación de la UNS, esta propuesta, por su temática, articula necesariamente con áreas de conocimiento de otras unidades académicas: Ciencias e Ingeniería de la Computación, Ciencias de la Administración y dependencias (Bibliotecas de la UNS). Es por ello que entre los tutores del curso se encuentra personal de bibliotecas.

Como objetivos específicos, se espera que al finalizar el recorrido del curso los participantes logren:

- distinguir las características y funciones de una biblioteca digital y de un repositorio institucional.

¹ (<http://servicios.infoleg.gob.ar/infoleginternet/vernorma.do?Id=223459>)

² (<https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/>)

- Identificar fuentes de información relevantes y de calidad disponibles en soporte digital.
- Recuperar y usar efectivamente información necesaria a través de bibliotecas digitales.
- Colaborar en la conformación de repositorios institucionales de acceso abierto para el archivo, preservación, distribución y acceso de la producción académica y científica y en particular de objetos de aprendizaje.
- Comprender los aspectos legales relacionados con la creación y uso de contenidos digitales, incluyendo políticas institucionales en cuanto a producción intelectual, depósito y cesión de derechos de autor y su impacto en la producción de contenidos.

Contenidos

Para el logro de los objetivos, se estructura el curso en los siguientes ejes temáticos:

- UNIDAD 1: Sociedad de la información y alfabetización digital
 - Contexto: Globalización y Sociedad de la Información, características. Influencia de las ntics.
 - Búsquedas bibliográficas y fuentes de información: tradicionales (*Google* y otras) vs. Académicas-científicas: conociendo BECYT, SCIELO, DOAJ.
 - Importancia del concepto de Acceso Abierto.
 - Búsquedas, compilación y uso de bibliografía.
 - Plagio y cómo evitarlo: introducción a las citas y referencias.
- UNIDAD 2: Producción académica y repositorios institucionales

- Contexto: Ley 26.899, importancia del SNRD, CONICET digital.
- Objetos digitales y objetos de aprendizaje: definición y características.
- Repositorios institucionales, rol en organizaciones públicas: democratización de la información.
- Análisis de caso: RDI-UNS.
- Licencias *Creatives Commons*.
- UNIDAD 3: UNS y derechos de autor, propiedad intelectual y Acceso Abierto
 - Introducción a la propiedad intelectual y derechos de autor.
 - Contexto del derecho internacional (OMPI, Convenio de Berna, tratado de Marrakech).
 - Normativa vigente en Argentina.
 - Producción intelectual, Acceso Abierto y Repositorios institucionales.
 - Depósitos y cesión de derechos. Análisis de caso.
 - Concientización sobre derechos de autor.

Propuesta metodológica

Para el desarrollo del curso se prevé utilizar la opción educativa a distancia y, por lo tanto, incluirá variadas estrategias propias de la misma. Se llevará adelante a lo largo de ocho semanas, con un encuentro sincrónico semanal de una hora de duración; cuya grabación estará disponible en el Entorno Virtual de Aprendizaje de la UNS junto con un guion de la clase en formato texto, donde se incluirán las consignas y la bibliografía a trabajar. Asimismo, se presentarán todos los materiales y vínculos a los recursos que se utilicen para los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Entre las estrategias a utilizar, es posible mencionar:

- Breves exposiciones teóricas a cargo de los docentes, grupos de discusión y taller. En este último los/las estudiantes deberán resolver consignas vehiculizadas a través de herramientas propias de la EaD: foros, tareas, entre otros. Cada una de las propuestas contará con el acompañamiento y las devoluciones correspondientes por parte de las docentes.
- Se presentarán consignas grupales e individuales, obligatorias y optativas.
- Los participantes deberán aprobar las actividades parciales y obligatorias que se establezcan en la plataforma y asistir a los encuentros virtuales semanales. Al finalizar deberán presentar una actividad integradora.

Desarrollo

Al momento del envío de este trabajo, se han realizado cuatro (4) encuentros sincrónicos; en el primero de los cuales se utilizó un aula híbrida provista por la dirEaD. Además, se han habilitados tres foros con un total de cinco temas de debate y un *autotest* de comprensión.

Las actividades y los recursos se concentran en el Entorno Virtual de Aprendizaje de la UNS, basado en *Moodle*. Además de los foros y el *autotest* mencionado, el aula virtual contiene documentos en formato pdf, carpetas para organizar temáticamente algunos de los documentos, vínculos a las grabaciones de los encuentros sincrónicos (alojados en el canal de *youtube* de la Biblioteca Central) y vínculos a recursos externos. Estos encuentros se llevan adelante a través de una sala del *Zoom* institucional de la dirEaD.

El curso cuenta con sesenta (60) inscriptos que incluyen docentes (en diversos roles tales como profesor/a, asistente, ayudante, ayudante alumno), personal de bibliotecas, de la editorial de la universidad, de la dirEaD y otros nodocentes; y estudiantes.

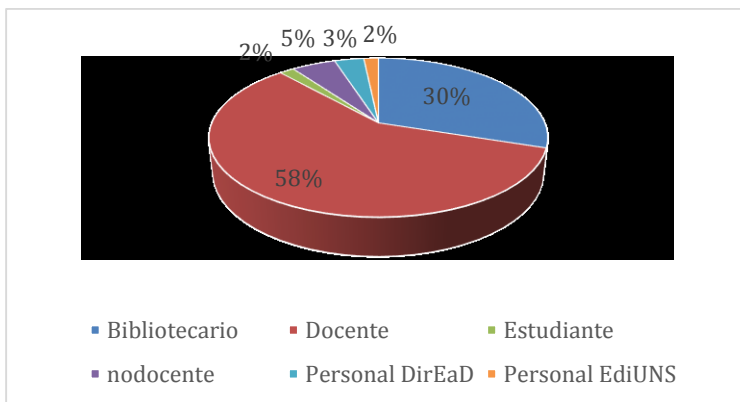


FIGURA 1. Categorías de inscriptos al curso

En cuanto a las estadísticas de participación en aula virtual, desde el inicio del curso y hasta la fecha del presente trabajo, los participantes con rol de estudiante han realizado tres mil cuatrocientas veinte vistas a los contenidos y han compartido doscientos ochenta y dos en los diversos foros establecidos.

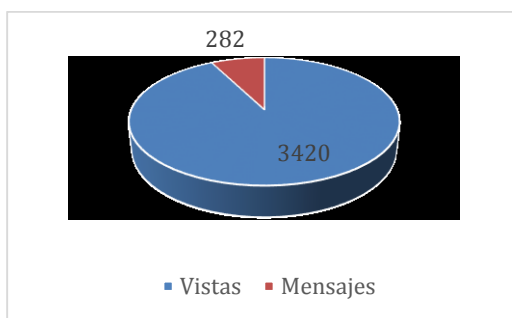


FIGURA 2. Participación en el aula virtual

Estos datos cuantitativos muestran en particular la interacción en los foros de debate establecidos y la visualización de los recursos provistos, lo que da cuenta del interés y de la participación de los inscriptos. Si bien aún no se ha realizado un análisis cualitativo de los mensajes de los foros, es posible mencionar que los participantes distinguen un

objeto de aprendizaje por sobre otros objetos digitales del repositorio institucional y muestran especial interés en los aspectos legales que les posibiliten crear y compartir dichos objetos dentro del marco normativo vigente y en el contexto educativo específico. Además, se percibe un consenso respecto de la necesidad de cooperación entre los diversos actores de la comunidad universitaria para un adecuado registro, depósito y uso de dichos objetos.

Conclusiones

En función del estado de avance del curso, es posible afirmar que existe interés dentro de la comunidad de la UNS en el desarrollo de los contenidos propuestos y en los diversos perfiles de participantes; todos necesarios para un adecuado funcionamiento de una colección de objetos de aprendizaje dentro del repositorio digital institucional.

Por otra parte, los diversos mensajes en los foros y la interacción en los encuentros sincrónicos muestran un grado de avance significativo respecto del logro de los objetivos específicos planteados, con participación activa de los asistentes y un reconocimiento de los roles de cada uno (docente, bibliotecario, personal de la dirección, de la editorial, otros) entendiendo que de la cooperación y colaboración es posible una mejora en el acceso y uso a través de la *web*, de los objetos de aprendizaje.

Por último, se vislumbra la necesidad de dar continuidad al desarrollo de los contenidos del curso, en una instancia específica de mejora de las herramientas institucionales para apoyar el desarrollo de colecciones digitales de OA. En este sentido, se puede mencionar la necesidad de actualizar las políticas del repositorio digital institucional, la revisión de resoluciones que dan el marco normativo institucional respecto del acceso abierto y la actualización de circuitos de trabajo del RDI que faciliten el autoarchivo.

Referencias bibliográficas

- Cabral Vargas, B. (2008). La biblioteca digital y la educación a distancia como entes inseparables para incrementar la calidad de la educación. *Investigación bibliotecológica*, 22(45), 63-78.
- Cleveland, G. (2001). Bibliotecas digitales: definiciones, aspectos por considerar y retos. *Biblioteca Universitaria*, 4(2), 108-117.
- Décima, R. V., Ferracutti, V. M. Y Bonacorsi, B. (2018). La importancia de las bibliotecas universitarias en el sistema universitario argentino. *Revista experiencia docente: conocimiento a tu alcance*, 5(2), 57-63.
- Ferracutti, N. A. Y Ferracutti, V. M. (2020). Algunos desafíos técnicos en el desarrollo de un Repositorio Institucional de Objetos de Aprendizaje de Acceso Abierto. El Caso de la Universidad Nacional del Sur. *Docentes Conectados*, 3(5), 6-16.
- Ferracutti, N. A., Ferracutti, V. M. E Iriarte, L. (2022a). *Proyecto del Comité de Emergencia de la CAED para el Plan de Virtualización de la Educación Superior en la UNS*. Workshop SIED II “Debates, perspectivas y desafíos de los modelos de gestión en los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia. Planificación, evaluación y seguimiento”. Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.
- Ferracutti, N.A., Rivero, M. A. E Iriarte, L. (2022b). *Planificación, puesta en acción y valoración de una propuesta de capacitación en el marco del SIED UNS*. Workshop SIED II “Debates, perspectivas y desafíos de los modelos de gestión en los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia. Planificación, evaluación y seguimiento.” Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.
- Lau, J. (2007). *Directrices sobre desarrollo de habilidades informativas para el aprendizaje permanente*. <https://repository.ifla.org/handle/123456789/434>
- Lima, M. C. (2010). El acceso abierto, los repositorios y los derechos de autor en Argentina. Conferencia Internacional: “Ciencia Abierta. Un Desafío Regional”, Buenos Aires, 7 de abril de 2010. Disponible en <http://eprints.rclis.org/14508/>
- Lima, M. C. Y Sujonitzky, G. (2017). Mesa: Derechos de autor y patentes a la luz de los Repositorios Institucionales. En *VII Conferencia Internacional sobre Bibliotecas y Repositorios Digitales de América Latina (BIREDIAL-ISTEC'17) y XII Simposio Internacional de Biblioteca Digitales (SIBD'17)* (pp. 33-38).

- Sanllorenti, A. M., Pelaya, L. Y Williman, M. (2011). Instrumentos para la gestión del derecho de autor en repositorios de Acceso Abierto. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 34(3), 313-328.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. Y Cheung, C. K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: currículum para profesores*. Unesco. <https://bit.ly/2ukhjcg>

Acompañando las políticas institucionales de acceso abierto de la Universidad Nacional de Río Cuarto

Ariel Ferreira Szpiniak

Universidad Nacional de Río Cuarto

Arielferreiraszpiniak@gmail.com

Yanina Arraya

Universidad Nacional de Río Cuarto

Yaninarraya@gmail.com

Introducción

La Universidad Nacional de Río Cuarto posee una rica producción científico-tecnológica, académica e institucional. Desde hace muchos años se vienen realizando numerosos esfuerzos para ponerla a disposición de la sociedad en su conjunto a través de revistas, libros, artículos, producciones televisivas, radiales, audiovisuales, manuales de aprendizaje, guías de trabajos prácticos, etc. Por ese motivo, en el marco de la Política Institucional que se discutió para toda la Universidad y el Repositorio Digital Institucional crEaDo para llevar a cabo esa política, se plantea un curso de capacitación sobre derechos de autor y licenciamiento de materiales, destinado a docentes, no docentes e investigadores, como una herramienta para compartir el conocimiento desde el modelo de Acceso Abierto. El acceso abierto es considerado como la forma más idónea y reconocida a nivel mundial de poner a disposición de la sociedad el conocimiento científico y académico producido en la Universidad, ya que significa el acceso inmediato, libre y en línea a los resultados de la investigación y producción académica, el derecho a utilizarlos y reutilizarlos.

El modelo de Acceso Abierto implica que los usuarios de la producción científico-tecnológica pueden, en forma gratuita, leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, buscar o enlazar los textos completos de los artículos científicos, y usarlos con propósitos legítimos ligados a la investigación científica, al desarrollo tecnológico, a la innovación, a la educación o a la gestión de políticas públicas. Esta corriente promueve eliminar las barreras económicas, legales y tecnológicas, y trata de obtener a cambio, como beneficio, una mayor accesibilidad para los documentos y una mayor visibilidad para los autores. Los documentos que están disponibles libremente son más consultados y tienen más posibilidades de ser citados. La única restricción para la reproducción y distribución en el ámbito del Acceso Abierto es la de otorgar a los autores el control sobre la integridad de su obra y el derecho a ser adecuadamente reconocidos y citados. El modelo de Acceso Abierto permite a la comunidad de investigadores poner a disposición de la sociedad todo tipo de producción científica, tecnológica y académica a través de repositorios digitales, para darle mayor visibilidad, acceso y aprovechamiento a nivel nacional e internacional.

Cualquier tipo de contenido digital puede estar publicado en Acceso Abierto (textos, imágenes, audio, vídeo, multimedia, planillas, páginas *web*, *software*, etc.). El Acceso Abierto también puede aplicarse a otros contenidos como música, obras, etc.

Referenciales en el Acceso Abierto

Existen movimientos y declaraciones internacionales de Acceso Abierto en las que se ponen de manifiesto un compromiso social al respecto. Las declaraciones más conocidas son las denominadas 3B, que involucran las declaraciones de Budapest (2002), Bethesda (2003) y Berlín (2003):

- La Declaración de Budapest sobre el acceso abierto trató de acelerar el esfuerzo internacional para conseguir el acceso libre en Internet a los artículos de investigación en todos los campos académicos. La Iniciativa de Acceso Abierto de Budapest detalla la importancia de este enfoque y define el acceso abierto como la disponibilidad gratuita de literatura en

Internet, lo que permite a cualquier usuario leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, buscar o enlazar los textos completos de estos artículos, recorrerlos para indexación, pasarlos como datos para *software*, o utilizarlos para cualquier otro propósito legal, sin barreras financieras, legales o técnicas distintas de las fundamentales a la propia conexión a Internet. La única limitación en la reproducción y distribución, y la única función de los derechos de autor en este dominio debe ser dar a los autores el control sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser adecuadamente reconocidos y citados.

- La Declaración de Bethesda sobre acceso abierto se orientó a acordar pasos significativos concretos, que deberían tomar organizaciones, científicos y editores para llevar a cabo una transición rápida y eficiente hacia la publicación de acceso abierto. Otro punto importante de la Declaración de Bethesda es que especifica dos condiciones que deben cumplir las publicaciones de acceso abierto. La primera es que el/los autor/es y el/los propietario/s de los derechos de propiedad intelectual otorgan a los usuarios un derecho libre, irrevocable, universal y perpetuo de acceso y licencia para copiar, utilizar, distribuir, transmitir y presentar el trabajo públicamente y hacer y distribuir obras derivadas, en cualquier soporte digital para cualquier finalidad responsable, sujeto a la apropiada atribución de la autoría, así como el derecho de hacer una pequeña cantidad de copias impresas para su uso personal. La segunda es que una versión completa de la obra y todos los materiales suplementarios, incluyendo una copia de los permisos citados anteriormente, en un formato electrónico estándar apropiado, debe depositarse de forma inmediata a la publicación inicial en, al menos, un repositorio en línea apoyado por una institución académica, una sociedad de intelectuales, una agencia gubernamental, o cualquier otra organización debidamente establecida que persiga facilitar el acceso abierto, la distribución sin restricciones, la interoperabilidad y el archivado a largo plazo.

- La Declaración de Berlín sobre Acceso Abierto al Conocimiento en Ciencias y Humanidades buscó promover Internet como el instrumento funcional que sirva de base global del conocimiento científico y la reflexión humana, y para especificar medidas que deben ser tomadas en cuenta por los encargados de las políticas de investigación, y por las instituciones científicas, agencias de financiamiento, bibliotecas, archivos y museos.

El compromiso social hacia la libre disponibilidad de la producción científico-tecnológica, académica e institucional mediante Internet está avalado en todo el mundo y está en constante crecimiento. Además de las 3B, existen diversas declaraciones de sociedades académicas, academia de ciencias, universidades, instituciones científicas y agencias de financiamiento de la investigación que apuntan en el mismo sentido (http://oad.simmons.edu/oadwiki/Declarations_in_support_of_OA). La Declaración de Salvador (Bahía) sobre Acceso Abierto, en el ámbito Latinoamericano, insta “a los gobiernos a que hagan del acceso abierto una alta prioridad en las políticas de desarrollo científico” y exhorta “a la comunidad científica internacional a colaborar para garantizar que la información científica sea de libre acceso, para todos y por siempre”.

La UNESCO también se expresó a favor del Acceso Abierto. En el año 2011, aprobó su estrategia oficial para la promoción de políticas de Acceso Abierto en los Estados Miembros (Strategy on UNESCO’s contribution to the promotion of open access to scientific information and research).

En nuestro país, los impulsos a las políticas de Acceso Abierto se han visto reflejadas a partir del año 2013 con la sanción de la Ley 26.899 “Repositorios digitales institucionales de acceso abierto”, que establece la creación del Sistema Nacional de Repositorios Digitales y la puesta en marcha de repositorios digitales por parte de Ministerios, Universidades y otras instituciones del sistema científico-tecnológico nacional.

Repositorio digital institucional de la UNRC

El modelo de Acceso Abierto utiliza repositorios digitales para poner a disposición de la sociedad la producción científica, tecnológica, académica e institucional, para darle mayor visibilidad, acceso y aprovechamiento a nivel nacional e internacional.

El Repositorio Digital Institucional de la UNRC es único para toda la Universidad, de acceso público mediante la URL www.repodigital.unrc.edu.ar y estará alojado dentro del Data Center de la UNRC, nube propia. Brinda el servicio de búsqueda de obras incluidas en el mismo, información general sobre el modelo de acceso abierto, noticias, guías, resoluciones, preguntas frecuentes, tutoriales y capacitaciones.

Está implementado utilizando la herramienta dspace, un *software* libre diseñado para administrar repositorios que es utilizado en todo el mundo y también en nuestro país por el Sistema Nacional de Repositorios Digitales (SNRD) y la mayoría de los repositorios que están en funcionamiento actualmente (Universidades, Institutos, Bibliotecas, etc.).

El Repositorio Digital Institucional es la herramienta crEaDa para incluir la producción científico-tecnológica, de docencia, extensión, institucional, y todas aquellas que la UNRC considere convenientes. Por ese motivo, el curso estará enfocado en ese sentido.

Política de Contenidos

En el Repositorio Digital Institucional de la UNRC se pueden incluir obras de distinto tipo, mencionadas en la Ley Nacional N° 26.899 “Repositorios digitales institucionales de acceso abierto”:

- Artículo de investigación, docencia o extensión en sus versiones: final del autor/es aceptada para su publicación, publicada y/o actualizada.
- Libro o publicación monográfica en sus versiones: final del autor/es aceptada para su publicación, publicada y/o actualizada.

- Partes o capítulos de libros en sus versiones: final del autor/es aceptada para su publicación, publicada y/o actualizada.
- Documentos (todo tipo de documento publicado en un congreso, conferencia, seminario, jornada, etc.) En sus versiones: final del autor/es aceptada para su publicación, publicada y/o actualizada.
- Informe técnico (informe o documento de trabajo técnico o científico).
- Datos primarios de investigación.
- Tesis de posgrado: doctorados, maestrías y especialización defendidas y aprobadas por tribunal, en su versión final.
- Tesis de grado o Tesis: defendidas y aprobadas por tribunal, en su versión final.
- Trabajo Final defendido y aprobado por tribunal, en su versión final.
- Práctica Profesional defendida y aprobada por tribunal, en su versión final.
- Patente (solo metadatos, ver sección sobre Política de derechos de autor y licencias).
- Diseño industrial (solo metadatos, ver sección sobre Política de derechos de autor y licencias).
- Obra de *software* (solo metadatos, ver sección sobre Política de derechos de autor y licencias).

Sin embargo, el Repositorio Digital Institucional también posibilita albergar:

- Producciones televisivas, radiales, multimediales, fotográficas, etc., elaboradas por unirlo TV, Radio Universidad 97.7, Prensa, etc. (metadatos y enlace a la obra, o metadatos y obra completa, según corresponda).
- Revistas institucionales.

- Material de archivo.
- Material de docencia (trabajos prácticos, presentaciones multimedia, guías, manuales, videos, fotografías, planos, mapas, pósters, imágenes satelitales, radiografías, diapositivas de microscopio, objetos de aprendizaje, *software*, entre otros), proyectos académicos, administrativos o técnicos y documentos digitalizados por el Centro de Producción de Información Accesible (CEPIA) que puedan ser incluidos en el Repositorio sin violar reglamentaciones vigentes o derechos de los autores.
- Obras artísticas realizadas en el marco de la universidad o financiadas con fondos públicos (videos, instalaciones, películas, reproducción digital de cuadros, entre otros).

Cada obra es depositada en un formato abierto o que sean un estándar internacional (PDF, ODF, TIF, JPG, etc.). También poseen la filiación institucional y la licencia de uso. Las licencias pueden ser:

- Para trabajos de investigación: *Creative Commons* Atribución - No Comercial - Compartir Igual (CC BY-NC-SA 4.0), licencia de cesión de derechos no exclusiva, irrevocable y universal.
- Para materiales de docencia: son considerados como REA por la UNRC, y por ese motivo se recomienda utilizar la licencia *Creative Commons* Atribución - Compartir Igual, (CC BY-SA 4.0), para dotarlos de la característica de obras culturales libres. Ello facilita compartirlos en repositorios como *Wikimedia Commons* (que no acepta materiales que contengan la condición No Comercial - NC). De todas maneras, si el autor lo considera pertinente, puede utilizar la misma licencia que para los trabajos de investigación (CC BY-NC-SA 4.0).
- Para materiales multimedia subidos a plataformas de video: *Creative Commons* Atribución - No Comercial - Compartir Igual (CC BY-NC-SA 4.0), *Creative Commons* Atribución - Compartir Igual, (CC BY-SA 4.0) o, incluso, *Creative Commons* Atribución (CC BY 4.0).

- Para materiales compartidos con CONICET: *Creative Commons* Atribución - No Comercial - Compartir Igual (CC BY-NC-SA 4.0).

Política de Metadatos

Los metadatos de cada ítem corresponden a los definidos por el SNRD y conocidos como set SNRD (Dublín Core Simple) y que son un estándar a nivel internacional. Los metadatos (23) están clasificados en: 12 de uso obligatorio, 7 de uso obligatorio si aplica y 4 de uso recomendado. Algunos de los metadatos obligatorios son: Título, CrEaDor (autor), Materia (Palabras clave), Descripción (Resumen), Filiación, Fecha de publicación, Tipo (artículo, libro, etc.), Identificador unívoco, Idioma, Condiciones de uso.

Política de Identificación y Preservación digital

Se utilizan dos tipos de identificadores persistentes: Handle, utilizado por defecto en dspace, estándar en el área y pago, y ARK (*Archival Resource Key*), identificador gratuito y libre.

Política de Depósito

Se prevé la incorporación progresiva de producciones, revistas institucionales, actividades organizadas o co-organizadas por integrantes de la UNRC. Para ello se utiliza actualmente el depósito mediado y autoarchivo en el futuro.

Acompañando las políticas de acceso abierto: curso sobre derechos de autor y licencias de uso

Acompañando las políticas de Acceso Abierto, se crea el curso de licenciamiento y derecho de autor con el objetivo de acompañar la Política Institucional de Acceso Abierto de la UNRC para que la comunidad

universitaria conozca sobre derechos de autor y licencias y pueda compartir su producción en el marco de las normativas vigentes.

Objetivos

El curso “Derechos de autor y licencias de uso” tiene la intención de promover la utilización del Repositorio Digital Institucional (Resolución 345/2021 del Consejo Superior) en el marco de la Política Institucional de Acceso Abierto (Resolución 202/2021 del Consejo Superior).

El objetivo es acompañar la Política Institucional de Acceso Abierto de la UNRC para que la comunidad universitaria conozca sobre derechos de autor y licencias y pueda compartir su producción en el marco de las normativas vigentes, maximizando el impacto social de las mismas.

Destinatarios

El curso está destinado a los docentes, no docentes, investigadores y graduados de la UNRC.

Metodología

La modalidad es 100% virtual y utiliza un aula virtual institucional en evelia como espacio de comunicación y encuentro. Evelia es el campus virtual de la UNRC (<https://www.evelia.unrc.edu.ar/>), desarrollado por la propia universidad desde el año 2001 y usado para la enseñanza universitaria a partir de 2003. El tiempo y el espacio juegan un rol diferente en el aula virtual ya que las posibilidades de intercambio son permanentes, aunque no necesariamente sincrónicas, sino generalmente lo contrario. Si bien cada actividad tendrá plazos de realización, cada estudiante se organiza para realizarlas en los horarios que desee, que le quede más cómodos, que se sienta más tranquilos y con mayor capacidad de concentración, que disponga del equipamiento adecuado, de conexión a Internet, etc.

En cursos con esta modalidad juega un rol muy fuerte el papel del tutor-docente que guía y acompaña en el proceso de aprendizaje.

Duración y reconocimiento

El curso tiene una duración total de 30 horas (1 1/2 crédito) y reconocimiento institucional como curso extracurricular de posgrado. En el año 2022, fue presentado como parte de la Diplomatura Superior “Enseñar y aprender en entornos virtuales”. Las 30 horas se distribuyen de la siguiente manera: 20 horas *off-line* dedicadas a la lectura de material y realización de trabajos evaluables, y 10 horas *on-line*, en el aula virtual del curso, destinadas a la lectura de las guías de trabajo, visualización de material multimedia, participación en consultas mediante videoconferencias y foro, y realización de actividades de aprendizaje mediante las herramientas de foro, actividades y evaluación.

Contenidos

- Conocimiento y derecho de autor. Cultura participativa.
- *Copyright* y Licenciamiento de contenido. Tipos de licenciamiento.
- Repositorio de recursos libres.
- Repositorio Digital Institucional y Políticas de Acceso Abierto de la UNRC.

Réplicas y análisis de las ediciones

El curso “Derechos de autor y licencias de uso” se ha desarrollado entre 2020 y 2021 en cuatro oportunidades, capacitando a veinticuatro integrantes de la comunidad universitaria. Actualmente está finalizando la quinta edición, en el marco de la Diplomatura, y están previstas dos ediciones más en agosto y octubre de 2022, hasta dar respuesta a los cien inscriptos.

Próximos pasos

El Repositorio Digital Institucional está dando sus primeros pasos. En la actualidad posee 1.538 títulos correspondientes a tesis de grado y posgrado que se encuentran digitalizadas en la Biblioteca Central de la UNRC. Una de las tareas es continuar con ese proceso de digitalización, curaduría e incorporación al repositorio de producciones anteriores: tesis, trabajos finales y revistas de la UNRC.

Por otro lado, se trabaja en la actualización de servidores, versión de *Dspace*, diseño, migración, capacitación del personal técnico, así como también en la interacción con SNRD para la cosecha y validación de metadatos.

Por último, se está diseñando un proceso que facilite la incorporación de los trabajos científicos generados en el marco de las convocatorias 2016-2019 y 2020-2022 de Proyectos y Programas de Investigación (PPI), producciones de UNIRÍO Editora, Recursos Educativos Abiertos producidos por los docentes y disponibles en el campus virtual EVELiA de la universidad, y producciones anteriores que se encuentran disponibles en Conicet Digital y Cvar.

Conclusiones

La Universidad Nacional de Río Cuarto tomó la firme decisión de buscar una forma legal, organizada y de alcance mundial para compartir el conocimiento generado en el ámbito de su comunidad que es financiado con fondos públicos. En ese sentido se trabaja desde el año 2019, a partir de la elaboración de su propia Política Institucional de Acceso Abierto, adecuada la Ley N° 26.899 y aprobada de forma unánime por su Consejo Superior a fines del año 2021. Para acompañar esta política de acceso abierto, además de la creación del el Repositorio Digital Institucional a comienzos del año 2022, desde mediados del año 2020 se diseñó y se desarrolla el curso “Derechos de autor y licencias de uso”, el cual lleva cinco ediciones, ha logrado excelente aceptación entre docentes e investigadores, se institucionalizó como curso extracurricular de posgrado, se brinda en el marco de una Diplomatura Superior y, en el año 2023, también se ofrecerá de forma

independiente para toda la comunidad universitaria, comunidad educativa de educación secundaria y comunidad científica vinculada con la UNRC, como los Institutos de doble dependencia CONICET-UNRC.

Referencias bibliográficas

- Argentina.gov.ar (16 de noviembre de 2016). *Reglamento Operativo de la Ley N° 26.899*. [Hhttps://www.argentina.gov.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-753-2016-267833](https://www.argentina.gov.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-753-2016-267833)
- Busaniche, B. (ed.) (2010). *Argentina Copyleft. La crisis del modelo de derecho de autor y las prácticas para democratizar la cultura*. Fundación Vía Libre y Fundación Heinrich Böll, editores. [Hhttps://via-libre.org.ar/arcopy.pdf](https://via-libre.org.ar/arcopy.pdf)
- Busaniche, B. (2016). *Propiedad intelectual y derechos humanos. Hacia un sistema de derechos de autor que promueva los derechos culturales*. Tren en Movimiento, Fundación Vía Libre y Fundación Heinrich Böll. [Hhttps://www.vialibre.org.ar/wp-content/uploads/2016/04/piydh_busaniche.pdf](https://www.vialibre.org.ar/wp-content/uploads/2016/04/piydh_busaniche.pdf)
- Labastida, I. (2015). *Aplicación de las licencias de Creative Commons en el ámbito educativo*. [Hhttp://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/34204/1/Labastida.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/34204/1/Labastida.pdf)
- Ministerio de Ciencia y Tecnología (Ley argentina de Propiedad Intelectual 11.723, actualizada). [Hhttp://www.mincyt.gov.ar/11723_act.htm](http://www.mincyt.gov.ar/11723_act.htm)
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (13 de noviembre de 2015). *Ley Nacional N° 26.899 “Repositorios digitales institucionales de acceso abierto*. [Hhttp://servicios.infoleg.gov.ar/infoleginternet/anexos/220000-224999/223459/norma.htm](http://servicios.infoleg.gov.ar/infoleginternet/anexos/220000-224999/223459/norma.htm)
- Naciones Unidas (s.f). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. [Hhttp://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml#a27](http://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml#a27)
- Organización de los Estados Americanos. *Declaración Americana de los Derechos y los Deberes del Hombre (1948)*. Novena Conferencia Internacional Americana. Bogotá, Colombia <http://www.cidh.org/Basicos/Basicos1.htm>
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (s.f). *Convención de Berna 1886*. [Hhttps://www.wipo.int/treaties/es/ip/berne/](https://www.wipo.int/treaties/es/ip/berne/)

- Universidad Nacional de Río Cuarto (2011). *Estatuto de la Universidad Nacional de Río Cuarto*. <https://www.unrc.edu.ar/unrc/tmp/docs/estatutounrc.pdf>
- Universidad Nacional de Río Cuarto (2007). *Plan Estratégico Institucional 2017-2023*. <https://www.unrc.edu.ar/descargar/pei-2017-2023.pdf>
- Via Libre. Org (2007). *MABI: Monopolios Artificiales sobre Bienes Intangibles*. Via Libre Foundation <https://www.vialibre.org.ar/wp-content/uploads/2007/03/mabi.pdf>

Construcción de un repositorio de objetos educativos accesibles en la Universidad Nacional de Rosario

Griselda Guarnieri

Universidad Nacional de Rosario

Griseldaguarnieri@gmail.com

Introducción

En este escrito, se presenta un relato de experiencia sobre el diseño e implementación de un Repositorio de Objetos Digitales Educativos (ODE) Accesibles en la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Para ello, trabajaron colaborativamente el Movimiento de Unidad de Ciegos y Ambliopes de Rosario (MUCAR) y diversas áreas de la Universidad Nacional de Rosario, entre ellas, el Campus Virtual UNR, el Área de Derechos Humanos y el Consejo de Investigaciones UNR. Debido a la complejidad del objeto de estudio a abordar, se constituyó un equipo de trabajo interdisciplinario que abarca especialistas en Ciencias de la Educación, Accesibilidad, Informática, Interactividad, Bibliotecología, entre otros.

El trabajo colaborativo de diversas áreas de la UNR, para concretar el repositorio, tuvo como objetivo garantizar el derecho a la educación y aspiró a resolver problemáticas de dispersión en cuanto al almacenamiento de ODE Accesibles. La universidad, si bien cuenta con distintos programas de inclusión a las personas con discapacidad y realiza acciones tendientes a generar ODE accesibles, no contaba con un espacio institucional para su almacenamiento centralizado, preservación, distribución y difusión.

En este sentido, consideramos necesario destacar que en el artículo 24 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) se reconoce el derecho a la educación que

garantice un “sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida” (Art 24, inc.1), estableciendo como discriminación a:

Cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables (Art 2).

El objetivo de este trabajo colaborativo tuvo como eje poner a disposición de los estudiantes los materiales necesarios para poder gozar plenamente de sus derechos.

Objetivos

Objetivo general

Relatar la experiencia de diseño e implementación de un repositorio de objetos educativos accesibles en la Universidad Nacional de Rosario.

Objetivos específicos

Narrar la cronología de la experiencia en cuanto a los aspectos de diseño, implementación y difusión del espacio virtual.

Dar cuenta de las acciones institucionales para la carga y difusión de los ODE accesibles.

Analizar interdisciplinariamente las barreras de usabilidad y accesibilidad de la plataforma *Moodle*.

Referencial teórico

Abordamos la interactividad como un complejo entramado que contempla, además de las tecnologías que ofician de soporte, aspectos

normativos, sociales, institucionales, intersubjetivos y éticos (Guarnieri, 2011). Consideramos que, en las instituciones de educación superior, los sitios virtuales se constituyen en una verdadera ampliación del espacio público, posibilitando acciones participativas y, también, instaurándose en un nuevo lugar donde ejercer y garantizar los derechos ciudadanos. Según Castells (2009):

La sociedad red global es una estructura dinámica, altamente maleable por las fuerzas sociales, la cultura, la política y las estrategias económicas. Pero lo que permanece en todos los casos es su predominio sobre las actividades y las personas ajenas a las propias redes (p. 53).

Considerando el amplio impacto de la estructura de redes mencionada, podemos sostener que la interactividad no es dada solo en la virtualidad, sino que colabora en la democratización del conocimiento, tanto a través de la difusión de producciones intelectuales en Acceso Abierto, como de cursos abiertos, jornadas y otras instancias de formación gratuitas. Si analizamos la compleja relación entre tecnología y sociedad, como factores constitutivos de una red socio-técnica (Thomas y Buch, 2008), las tecnologías no están exentas de procesos sociales de inclusión/exclusión, integrando o aislando a determinados grupos o personas de sus posibilidades de uso (Thomas, Fressoli y Santos, 2012).

Es así como las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) se pueden constituir en un factor facilitador o en una barrera para la plena participación de todos los actores sociales en los contextos educativos. Este rol de las TIC nos permite reflexionar sobre nuevas modalidades de producción, gestión y diseminación abierta del conocimiento. En variadas ocasiones los fenómenos que implican TIC en contextos educativos son analizados desde un punto simplista, es decir, como un desarrollo meramente técnico y encerrado sobre sí mismo, donde poco influyen los factores sociales y la observación de los usos originales que hacen de ella los sujetos.

En cuanto a la importancia que cobra la accesibilidad, desde diciembre de 2006 las Naciones Unidas reconocen el acceso a estas tecnologías como un derecho humano básico, reconceptualizando a la discapacidad como el resultado de la interacción entre las personas

con deficiencias o diversidad funcional (Romañach y Lobato, 2005) y las barreras sociales y ambientales que limitan su participación e independencia, en concordancia con el llamado “modelo social” (Palacios, 2008) adoptado por la CDPD (UN, 2006). En esta dirección, apuntan Boggino y Boggino (2013):

La accesibilidad se considera como un factor clave, ya que nos ofrece la posibilidad de inmiscuirnos, a través del análisis y la interpretación, en la compleja trama que se configura en la interacción de los estudiantes (con o sin discapacidad), la institución educativa, el resto de los actores y los componentes sociales (p. 18).

Instancias cronológicas de la experiencia

Definición del espacio y relevamiento de usabilidad

Se construyó un primer prototipo experimental de repositorio, considerando la perspectiva socio-técnica tanto en el diseño como en el desarrollo informático. En este sentido, y en relación con los requerimientos situados de la Universidad, en lugar de instalar un sistema específico de repositorio como por ejemplo la plataforma Dspace (<http://www.dspace.org/>), que requiere recursos humanos y tecnológicos adicionales, se resignificó una tecnología existente, enmarcada dentro de la estructura del Campus Virtual de la Universidad. A tal fin, se realizaron evaluaciones previas, rigurosas, sobre las posibilidades y limitaciones de la tecnología para esta nueva función, así como también de su accesibilidad y usabilidad.

El espacio resultante se encuentra incluido dentro de la plataforma *Moodle* de Comunidades y utiliza una herramienta de base de datos que permite la carga y recuperación de objetos digitales educativos, así como la búsqueda simple y avanzada. Cabe señalar que el repositorio consta de variadas instancias de visualización para presentar los materiales, una opción sencilla de “lista” y otra con todos los datos del ODE.

En cuanto al primer prototipo experimental diseñado, cabe destacar que ha sido testEaDo por herramientas automáticas y usuarios

reales de la ONG MUCAR, quienes destacaron la sencillez en su acceso y la adecuada navegabilidad. El desarrollo se encuentra actualmente instalado en el servidor de producción de Comunidades, se estima que futuras pruebas a realizar tanto con usuarios estudiantes y docentes abrirán nuevas perspectivas de diseño y optimización.

Diseño de la visualización y los campos de datos

El repositorio posee una plantilla de subida de archivos que consta de campos obligatorios y optativos. Los campos obligatorios se encuentran constituidos por aquellos datos fundamentales para la recuperación de los ODE: Título; Apellido y Nombre de los Autores; Tipo de Material (Libro, Capítulo de libro, Artículo de publicación periódica, Ponencias, Investigación/Tesis, Material Didáctico, Producción en arte, Producción en Extensión, Producción en tecnología, Reseña, Otro); Descriptores; Idioma; Unidad Académica; Formato de Archivo (.doc, .pdf, .rtf, .txt, .odt, .mp3, audio, video, otro); Estado de Adaptación para Accesibilidad (Sólo digitalizado, Digitalizado/crEaDo con pautas de accesibilidad, Diseño Universal, Adaptado para lectores de pantallas, Texto para imprimir en braille, Otras adaptaciones de Accesibilidad); Archivo.

Los campos optativos de subida de archivo son:

- en (para indicar si el recurso es un fragmento de una colección o un artículo de revista, por ejemplo, el libro al cual pertenece un capítulo).
- Páginas del Capítulo o Artículo.
- Lugar de Edición.
- Editor.
- Año de Publicación Editorial.
- Enlace (para indicar el enlace del cual se deriva el archivo).
- Carrera.
- Asignatura.

- Fecha de subida del archivo.
- Fuente que elaboró el texto adaptado (nombre de la persona o programa que realizó la adaptación para accesibilidad).

Cabe destacar que los campos obligatorios y optativos de subida de archivos fueron definidos a partir de reuniones con expertos en bibliotecología, integrantes de MUCAR, así como docentes y alumnos de la UNR. De este modo, se tuvieron en cuenta los campos establecidos en el Sistema Nacional de Repositorios Digitales (<http://repositorios.mincyt.gob.ar/>) ajustados a los requerimientos y usos locales.

Para facilitar el Acceso rápido a todos los ODE subidos al repositorio, se ha diseñado una plantilla de lista, en la misma se presenta información abreviada sobre cada recurso. En la visualización de lista se pueden encontrar tres campos:

- título.
- Apellido y Nombre del/los Autor/es.
- Archivo.

Cabe destacar que el sistema permite la búsqueda sencilla a partir de palabras claves dentro de la lista de ODE.

El repositorio también permite la vista individual de cada ODE. En esta opción, es posible acceder a todos los campos de carga con sus datos, permitiendo el acceso a toda la información asociada a cada elemento. El objetivo principal de favorecer la elaboración de citas bibliográficas.

El sistema de búsqueda avanzada del repositorio permite recuperar ODE a partir de los siguientes campos y sus combinaciones:

- título.
- Apellido y Nombre del/los Autor/es.
- En.

- Tipo de Material (Libro, Capítulo de libro, Artículo de publicación periódica, Ponencias, Investigación/Tesis, Material Didáctico, Producción en arte, Producción en Extensión, Producción en tecnología, Reseña, Otro).
- Descriptores.
- Idioma.
- Unidad Académica.
- Carrera.
- Asignatura.
- Formato de Archivo (.doc, .pdf, .rtf, .txt, .odt, .mp3, audio, video, otro)
- Estado de Adaptación para Accesibilidad (solo digitalizado, Digitalizado/crEaDo con pautas de accesibilidad, Diseño Universal, Adaptado para lectores de pantallas, Texto para imprimir en Braille, Otras adaptaciones de Accesibilidad).
- Fecha de Subida del Archivo.
- Fuente que elaboró el texto adaptado.

Además de la búsqueda y recuperación de ODE, esta herramienta permite obtener datos sobre la cantidad de recursos disponibles en diferentes categorías, para realizar un control o estado del arte cuando se requiera.

Acciones institucionales para la carga y visualización del repositorio

Una vez finalizada la etapa de diseño de la base de datos, se iniciaron acciones institucionales para la subida de ODE accesibles. Es así como se trabajó en conjunto con el Área de DDHH-UNR quien coordinó un voluntariado para la carga de aproximadamente mil títulos. A los fines de unificar criterios se especificaron instrucciones concretas y se dispuso una coordinación a cargo de DDHH para solucionar dudas y consultas. Campus Virtual UNR aportó la capacitación a los voluntarios y el diseño de las instrucciones de carga. Cabe

destacar que, en el menú principal de la página de Campus Virtual UNR, se encuentra un acceso directo al repositorio accesible, con la finalidad de simplificar su acceso.

Actualmente, el repositorio de ODE accesibles cuenta con aproximadamente mil títulos y un equipo compuesto por tres administradores y veintitrés colaboradores.

Presentación del repositorio

Una vez finalizada la carga de una cantidad considerable de ODE Accesibles se realizó una presentación conjunta entre la Dirección de Inclusión y Accesibilidad del Área de Derechos Humanos, el Campus Virtual, perteneciente al Área Académica y de Aprendizaje de la Universidad Nacional de Rosario, y MUCAR (Movimiento de Unidad de Ciegos y Ambliopes de Rosario) el día 2 de noviembre de 2021, a la cual asistieron estudiantes, docentes y nodocentes de todas las unidades académicas de la UNR.

Conclusiones

Si bien los marcos legislativos nacionales que tienden a garantizar el acceso a la educación en contextos físico-virtuales se constituyen en una instancia fundamental para garantizar los derechos de las personas con discapacidad, requieren de la realización de diversas acciones institucionales que implican a la comunidad educativa universitaria en su conjunto. La democratización del conocimiento en contextos físico-virtuales requiere implementar perspectivas socio-técnicas que habiliten en la comunidad académica de la UNR una práctica de la Accesibilidad *Web* más transversal. Si bien la comunidad académica de la UNR manifiesta la importancia de la accesibilidad en los espacios virtuales educativos, esa valoración no se encuentra reflejada en el diseño de los espacios de Comunidades ni en sus prácticas concretas. En este sentido, se destaca la necesidad de implementar estrategias para profundizar los diseños accesibles en la plataforma y en la elaboración de ODE.

Como aspecto positivo de la experiencia, destacamos que la implementación del repositorio de ODE Accesibles facilita la sencilla puesta a disposición de materiales especialmente adaptados tanto a docentes como alumnos de la UNR. A su vez, estas acciones concretas se deben complementar con instancias de concientización sobre los beneficios de la Accesibilidad para constituir una sociedad más plural y democrática. La perspectiva socio-técnica en el desarrollo de tecnologías permite elaborar diseños contextualizados y brindar respuestas a necesidades específicas. Con este objetivo se integraron, en la primera fase de diseño, los requerimientos y sugerencias de diversos actores institucionales. Se respondió a demandas específicas de alumnos, docentes y encargados de adaptar materiales educativos.

Lo realizado hasta el momento, ha dado cuenta de la necesidad de crear equipos interdisciplinarios para crear soluciones tecnológicas de relevante impacto institucional.

Finalmente, las acciones descriptas continuarán favoreciendo las colaboraciones interinstitucionales para la difusión de la Accesibilidad *web* que surgieron o se profundizaron en el lapso de diseño e implementación del repositorio.

Referencias bibliográficas

- Boggino, N. Y Boggino, P. (2013). *Pensar una escuela accesible para todos*. Ediciones Homo Sapiens.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.
- García, R. (2007). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.
- Guarnieri, G. (2011). *El modo interactivo del dispositivo hipermedial dinámico*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Rosario.
- Palacios, A. (2008), *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI.
- Romañach, J. Y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. En L. Álvarez Pousa, J. Villanueva, T. Barbereina Fernández, O. Reboiras Loureiro y J. Evans Pim (coords.), *Comunicación y discapacidades: actas de Foro Internacional* (pp. 321-330).

Thomas, H. Y Buch, A. (comps.) (2008). *Actos, actores y artefactos*. UNQ.

Thomas, H., Fressoli, M. Y Santos, G. (comps.) (2012). *Tecnología, desarrollo y democracia. Nueve estudios sobre dinámicas socio-técnicas de exclusión/inclusión social*. Editora MINCYT.

Experiencia sobre el asesoramiento instruccional, gráfico y técnico, derivada del proyecto HIPEROA

Rocío Luján Haag

Universidad Nacional del Sur
Rocio.haag@uns.edu.ar

Melisa Liberti

Universidad Nacional del Sur
Melisa.liberti@uns.edu.ar

Bárbara González

Universidad Nacional del Sur
Barbara.gonzalez@uns.edu.ar

Introducción

Durante la última década ha adquirido relevancia la producción de objetos de aprendizaje (OA) como una manera innovadora de presentar y alojar los contenidos educativos en una plataforma virtual. No obstante, para que haya una producción de calidad, se deben tener en cuenta aspectos referidos al diseño instruccional y al diseño gráfico. Asimismo, se debe contar con un espacio de almacenamiento en repositorios institucionales que permita alojarlos y que ese acceso sea abierto para la correcta utilización, difusión y preservación.

En ese sentido, en el caso de la UNS consideramos que se dieron una serie de factores particulares que permitieron el impulso en la elaboración de OA. Entre ellos, la reciente conformación de un equipo interdisciplinario en la dirEaD, el contexto de post pandemia que, sin duda, llevó a que las y los docentes buscaran y diseñaran nuevas formas de presentar los contenidos curriculares facilitando el acceso y la motivación en las y los estudiantes. A su vez, el trabajo en conjunto

con la Biblioteca Central para poder alojar esos objetos de aprendizaje dentro del repositorio institucional (RI) y, por último, el financiamiento que se adquirió por parte del planves I y planves II que permitió adquirir equipamientos tecnológicos, el pago a las y los docentes participantes y la contratación de dos pasantes de la Tecnicatura Universitaria en Emprendimientos Audiovisuales para el área de Diseño de Contenidos de la dirEaD.

A partir de lo mencionado, durante el mes de octubre del año 2021 se lanzó una convocatoria para el proyecto Colección de Objetos de Aprendizaje Hipermediales de la Universidad Nacional del Sur (HIPEROA). El proyecto HIPEROA comparte la fundamentación, antecedentes generales y resultados alcanzados del proyecto padre “Repositorio Institucional de Objetos de Aprendizaje de la UNS”, desarrollado entre los años 2018 y 2019. La convocatoria a HIPEROA estuvo dirigida a todo el personal de la UNS y dio como resultado la producción de veintidós OA pertenecientes a diferentes Unidades Académicas de nuestra institución. Estos objetos fueron depositados en el Repositorio Institucional de la UNS y desde la dirEaD se trabajó en la evaluación y la elaboración de sugerencias a partir de aspectos pedagógicos, técnicos y de diseño como una herramienta para fortalecer y seguir generando experiencias nuevas y OA de calidad que puedan ser reutilizados y aprovechados por todos aquellas/os estudiantes y docentes que lo requieran.

Sobre el concepto de objetos de aprendizaje

En este trabajo concordamos con la postura de Wiley quien entiende a los OA como “cualquier recurso digital que se puede utilizar como apoyo para el aprendizaje” (2002: 6) y, que también debe tener ciertas características que, según Calzada Prado (2010), son la accesibilidad, la autonomía, la interactividad, la adaptabilidad, la apertura, la granularidad, la reutilización y la interoperabilidad. En ese marco, es importante mencionar que los OA son etiquetados con metadatos, esto es, cuentan con información que los describe lo que permite su fácil localización a través de una búsqueda, una vez disponibles en repositorios de recursos educativos.

Esta definición en sentido amplio, nos permitió no limitar las propuestas que acercaron las y los docentes, ya que quedó a criterio de cada una/o qué contenidos presentar y cómo hacerlo y, en base a esa elección, el equipo de la dirEaD asesoraba en aspectos técnicos y pedagógicos en los casos que lo requerían. No obstante, tenemos pensado para la segunda convocatoria, ser un poco más exigentes al momento de la elaboración del OA, y también incorporar recursos, como la interactividad y la accesibilidad para lograr mejorar la calidad de los OA y que sean realmente aprovechados y reutilizados.

Sobre el diseño instruccional en los objetos de aprendizaje

Al momento de pensar en la construcción de un objeto de aprendizaje es fundamental tener en cuenta aspectos referidos al diseño instruccional. De este modo, concordamos con la definición que se brinda en el *Manual para el diseño y desarrollo de objetos de aprendizaje* elaborado en el año 2009 por el Plan Ceibal, que entiende al diseño instruccional como: “el proceso sistemático, planificado y estructurado que se debe llevar a cabo para producir material educativo eficaz y efectivo, haciendo uso de la tecnología para ayudar al estudiante a desarrollar las competencias necesarias para el aprendizaje” (p. 4)

En ese sentido, en nuestra institución, podemos encontrar entre los antecedentes un documento de recomendaciones para la elaboración de objetos de aprendizaje,¹ que sostiene que el diseño instructivo (o “instruccional”) es la práctica de crear “experiencias de instrucción que hacen la adquisición de conocimientos y habilidades más eficiente, eficaz y atractiva” (p.3). En otras palabras, sostenemos que el diseño instruccional establece la forma más adecuada de presentar los contenidos a las y los estudiantes, de manera que la experiencia de aprendizaje resulte óptima.

No obstante, muy pocos docentes se encuentran capacitadas/os y formadas/os acerca del diseño instruccional, por lo que es muy pro-

¹ Documento “Sugerencia para la elaboración de objetos de aprendizaje” disponible en https://st02.uns.edu.ar/contenidos/documentos/444_AP_4174.pdf

bable que muchos se sientan desmotivadas/os en sus primeros intentos de producción, si no tienen un acompañamiento y asesoramiento adecuado por parte de la institución a la que pertenecen.

Resulta necesario, entonces, que antes del inicio de la construcción del OA, la/el docente establezca una guía didáctica teniendo en cuenta una contextualización. Es decir, que mencione para qué público va dirigido el OA y qué es lo que pretende enseñar; detallando el objetivo de aprendizaje. En consecuencia, la experiencia del desarrollo del proyecto HIPEROA fue muy rica y nos permitió visualizar las falencias y los errores más comunes que surgen al momento de la construcción y grabación de los materiales audiovisuales, como por ejemplo, la falta de una planificación en el desarrollo de la clase, en la que quede claro cuál es el momento del inicio, del desarrollo y el cierre; la especificación sobre para quién va dirigido el OA y sus respectivos objetivos; la excesiva cantidad de texto en el guion didáctico que se reflejan luego en videos de más de una hora de duración.

Para finalizar, aún queda mucho camino por recorrer en relación con la incorporación del diseño instruccional en las prácticas docentes. No obstante, consideramos que estamos allanando el camino en vísperas de que todos las y los docentes puedan elaborar OA de calidad.

Sobre el diseño gráfico en los objetos de aprendizaje

Al hablar de diseño gráfico, tomamos como referente a Wucius Wong (1992), quien en su libro *Fundamentos del Diseño bidimensional y tridimensional*, define el diseño como: “un proceso de creación visual con un propósito” (p. 9). Además, reflexiona sobre que “un buen diseño es la mejor expresión visual de la esencia de ‘algo’ ya sea esto un mensaje o un producto y que su creación no debe ser sólo estética sino también funcional” (p. 9).

A partir de nuestra experiencia en el desarrollo del proyecto HIPEROA, reafirmamos la importancia de contar con la presencia de un diseñador gráfico dentro del equipo interdisciplinar. En ese sentido, el aporte del diseñador/a desempeña un papel sustancial en la construcción de OA ya que la/el misma/o oficia como traductora/or del lenguaje gráfico en las temáticas elegidas por el docente.

Si bien, al momento de empezar el proyecto, otorgamos a las y los docentes el documento “Sugerencias para el diseño de Objetos de Aprendizaje”² que ofrece recomendaciones para el diseño desde los enfoques comunicacional, técnico e instructivo, al recibir los primeros trabajos, notamos que, pese a que se veían mejoras estéticas por haber tenido en cuenta estos lineamientos, al carecer la/el docente de una formación en el área de diseño, el material entregado seguía presentando problemas tanto visuales como comunicacionales.

A raíz de esta experiencia, el aporte desde el diseño gráfico a la producción de OA dio como resultado una organización visual más efectiva que mejoró la comprensión del material educativo. Por lo tanto, en concordancia con la reflexión de Meraz et al. (2019), el trabajo que realiza el equipo conformado por docente, pedagogo y diseñador, en cuanto a las propuestas visuales para los recursos didácticos, enriquece las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Este esquema de trabajo colaborativo, permitió una nueva forma de construir conocimiento, generó nuevas formas de enseñar y aprender con TIC. Un ejemplo de propuesta que hicimos con contenidos educativos digitales, fue la incorporación de la herramienta *online Genially* que se utiliza para crear material interactivo y animado. Como resultado, la suma de esta herramienta al trabajo realizado por la/el docente, permitió enriquecer su práctica educativa. En relación con lo mencionado anteriormente concordamos que:

No se trata ya de utilizar las TIC para hacer lo mismo pero mejor, con mayor rapidez y comodidad o incluso con mayor eficacia, sino para hacer cosas diferentes, para poner en marcha procesos de aprendizaje y de enseñanza que no serían posibles en ausencia de las TIC (Coll, 2009, p. 125).

Sobre el soporte técnico y económico

Uno de los objetivos iniciales del proyecto hiperoa era alojar los Objetos de Aprendizaje (OA) una vez completados en el Repositorio

² <https://www.uns.edu.ar/contenidos/444/883#recursos-cad-para-estudiantes>.

Institucional de la UNS, como una forma de garantizar su adecuado uso y difusión. Esto se debe a nuestra convicción de que los repositorios institucionales representan una alternativa idónea para aumentar la visibilidad de las producciones científicas y académicas de una institución. En ese marco, también debemos mencionar que en el año 2013 se aprobó la Ley 26.899 de Creación de Repositorios Digitales Institucionales de Acceso Abierto, Propios o Compartido, que establece que las instituciones del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología que reciban financiamiento del Estado Nacional deberán crear sus “Repositorios Digitales Institucionales” de acceso abierto y gratuito en los que se depositará la producción científico tecnológica resultante del trabajo de investigadoras/es, tecnólogas/os, docentes, becarias/os postdoctorales y estudiantes de maestría y doctorado. Del mismo modo, en la UNS, la resolución CSU 824/14 aprueba la creación de un catálogo de acceso abierto en línea, que tiene por objeto reunir la producción científica y académica en formato digital de los diferentes repositorios existentes en la UNS (tesis de posgrado, revistas digitales, repositorios temáticos), con la expectativa de incrementar su visibilidad, aumentar el uso e impacto, y asegurar el acceso y preservación a largo plazo de sus contenidos. Esas políticas y reglamentaciones, que se dieron tanto a nivel nacional como a nivel institucional, permitieron generar el sustento para poder alojar estos OA.

Por otra parte, entendiendo las limitaciones particulares de cada docente con respecto al correcto y adecuado diseño de OA, además de brindarles un instructivo orientativo, se les proporcionó todo el soporte técnico necesario e indispensable para llevar a cabo cada producción. Ello incluyó, entre otras cosas, asesoramiento sobre la propiedad intelectual y sobre el tipo de licenciamiento que deberían tener esos OA, con el fin principal de que cada docente pudiera sentirse guiada/o y contenida/o, con respecto a aquellos aspectos que tenían poca relación o resultaban totalmente ajenos a su especificidad profesional. De este modo, se pudo lograr un ambiente distendido que enriqueció a cada participante con la confianza necesaria para lograr el cometido propuesto.

El equipo técnico siempre actuó comprendiendo que había determinadas competencias que no debían, de ningún modo y bajo ningún criterio, entenderse como implícitas en los participantes. Ya que

no era responsabilidad de las y los mismas/os poseerlas y que, si se esperaba la participación activa y resultados óptimos, resultaba indispensable la intervención de especialistas en el tema o, en todo caso, contar con/ofrecer una preformación asistida.

Por último, cada iniciativa fue premiada con un incentivo económico que se obtuvo mediante la financiación del Plan Ves I y II³ y que permitió el reconocimiento a la participación, producción e inversión de tiempo extra curricular que conllevó el desarrollo y puesta en escena de cada propuesta. Valorando, de este modo y de manera integral, el trabajo y dedicación del docente.

Conclusiones

Mediante el desarrollo y puesta en marcha del proyecto HIPEROA, pudimos apreciar y dar cuenta de la importancia que representa la interdisciplinariedad como herramienta enriquecedora, al momento de obtener resultados óptimos y a la hora de responder a los desafíos propuestos.

Fue de vital importancia comprender la participación exclusiva de las disciplinas atinentes al área del diseño gráfico, instrucción pedagógica y producción audiovisual, en complementación con la especificidad del docente. Ya que, de este modo, además de verse repartido equitativamente todo el trabajo y se logró una favorable optimización del tiempo y que cada uno de las y los participantes involucradas/os, pudiera focalizarse en su función específica, sin restarle calidad y atención.

La intervención interdisciplinaria constituyó una retroalimentación entre cada una de las partes ya que, producto del trabajo colaborativo, se pudo arribar al resultado final esperado, gracias al acople de todos los aportes proporcionados. Esta última experiencia llevó a las y los participantes a la concientización y valoración de cada espacio/área involucrada en la elaboración y producción de OA.

³ Es un Plan de Virtualización de la educación Superior mediante el cual el Ministerio de Educación acompaña a las universidades públicas para fortalecer sus estrategias de virtualización durante el contexto de pandemia y en el período de la postpandemia.

Referencias bibliográficas

- Callejas Cuervo, M., Hernández N., Edwin J., Pinzón V. Y Josué N. (2011). Objetos de aprendizaje, un estado del arte. *Entramado*, 7(1), 176-189.
- Calzada Prado, F. J. (2010). Repositorios, bibliotecas digitales y CRAI: los objetos de aprendizaje en la educación superior. 1a. Ed. Buenos Aires: Alfagrama.
- Coll Salvador, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J. Toscano y T. Díaz (coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 113-126). OEI.
- Dussel, I (2011). *VII Foro Latinoamericano de Educación: Aprender y enseñar en la cultura digital*. Santillana.
- Gutiérrez, M. Del R., Monsalve, M. Y Restrepo, M. (2017). *Desde el taller: 32 notas para la enseñanza y el aprendizaje del diseño gráfico*. Editorial Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Manual para el diseño y desarrollo de objetos de aprendizaje* (2009). Plan Ceibal Uruguay
- Meraz, J., García, J., Fernández, Jiménez, M., Medina, R. Y Sangerman-Jarquín, D. (2019). Elaboración de objetos de aprendizaje abiertos para ciencias agrícolas bajo la metodología PADDIEM. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 10(5), 1097-1110.
- Swann, A (1995). *Bases del diseño gráfico*. Editorial Gustavo Gili.
- Wiley, D. II (2002). *Connecting Learning Objects to Instructional Design Theory: A Definition, a Metaphor, and a Taxonomy*. Utah State University
- Wong, W (1992). *Fundamentos del diseño bi y tri-dimensional*. Editorial Gustavo Gili.

El Área de Publicaciones del SIED Universidad Nacional de Mar del Plata: comunicación, construcción de conocimiento y debate

Mayra Ortiz Rodríguez

Universidad Nacional de Mar del Plata

Mayra@mdp.edu.ar

Juan Manuel Gerardi

Universidad Nacional de Mar del Plata

Historiantiguaunmdp@gmail.com

Introducción

El Sistema Institucional de Educación a Distancia, dependiente de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Mar del Plata, ha desarrollado, durante los tres últimos años, un Área de Publicaciones, que se encuentra abocada a un abanico de tareas diversas vinculadas con la comunicación, la construcción de conocimiento, la difusión y el debate de ideas sobre la Educación a Distancia y/o Mediada por Tecnologías. La constitución de este espacio responde a fundamentos político-educativos, consecuentes con las premisas estipuladas en la normativa que regula la opción pedagógica y didáctica de Educación a Distancia propuesta por el Consejo de Universidades según la Resolución Ministerial 2641-E/2017 (Anexo). Allí se establece que cada Sistema Institucional de Educación a Distancia debe contemplar: “2.03. Las instancias institucionales de producción, difusión y/o transferencia de conocimientos vinculados con el desarrollo de la opción pedagógica a distancia; 2.04. El trabajo multidisciplinar que aborda los aspectos pedagógicos, comunicacionales y tecnológicos” (RM 2641/2017, p. 6).

De esta manera, el Área de Publicaciones se conforma como un espacio tendiente a dar respuesta a estos requerimientos, considerando también las premisas expuestas en la normativa de la Universidad Nacional de Mar del Plata que regula las funciones, estructura de gestión y objetivos del SIED, establecidos en la Ordenanza de Consejo Superior 079/2018, donde se determina que:

La incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación puede tender puentes, cruzar fronteras que transformen los procesos de construcción, difusión y acceso al conocimiento, si se centran los esfuerzos en innovar a favor de nuevos destinatarios, culturas, recorridos posibles y modos de aprender y de enseñar presenciales y a distancia (OCS 079/2018, p. 3).

Ambas normativas, en sus respectivos alcances, se correlacionan con la misión institucional de la UNMdP vinculada con la democratización del conocimiento. En este sentido, la extensa trayectoria de la Universidad en materia de Educación a Distancia marca un antecedente concreto en la producción de materiales didácticos, acordes con los requerimientos pedagógicos de la modalidad. Así, la producción de recursos tanto como la pesquisa vinculada a las formas específicas de mediación de la relación educativa, entre quienes participan de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ocupan un lugar central que requiere pensar en las modalidades de acceso, apropiación significativa y difusión del conocimiento. Para la institución, se trata de incentivar la producción educativa digital como un sector estratégico que enlaza las funciones docentes, investigativas, de extensión y de transferencia (Vercelli y Gerardi, 2021). El SIED responde realizando un conjunto de acciones de capacitación, co-creando colecciones editoriales, formulando guías de trabajo sobre buenos usos y prácticas de producción de contenidos, visibilizando las herramientas tecnológicas disponibles, asesorando sobre licencias en materia de derechos, reproducción y copia de la producción. Asimismo, colabora en la definición de estrategias de comunicación multiplataforma de los resultados obtenidos por los actores sociales que integran el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En los últimos años, esta área se ha consolidado y ha dado respuesta con solvencia a diversas necesidades relacionadas con la comunicación y la difusión, obteniendo reconocimiento tanto por la propia institución a la que pertenece como por otras con las que se ha generado un sólido circuito académico. A continuación, se expondrán los principales ejes sobre los que se ha trabajado.

Principales ejes de trabajo

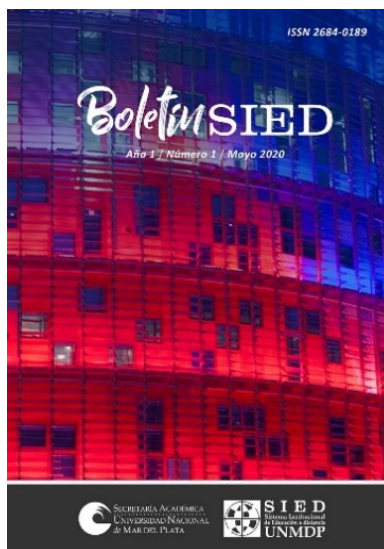
Boletín SIED UNMdP

El Boletín del Sistema Institucional de Educación a Distancia – Universidad Nacional de Mar del Plata comenzó a desarrollarse en 2020, año crucial para repensar las temáticas que lo vertebran, y tiene por objetivo principal generar un espacio abierto de difusión de información, opinión y comunicación sobre Educación a Distancia y/o Mediada por Tecnologías. La publicación procura incentivar la reflexión multidisciplinar y sistemática sobre la aplicación de Tecnologías de Información y Comunicación a la Educación Superior; de este modo, inspira este proyecto una vocación de pensamiento crítico y flexible que apunta a recoger distintas miradas de actores sociales ubicados en diversos lugares institucionales: docentes, estudiantes, graduados, personal docente y todos aquellos interesados en temas relacionados con educación y tecnología, así como también los miembros de otros SIED y especialistas en el área de otras Universidades. Sus objetivos específicos, estipulados en la Resolución de Rectorado N° 2365/2019, son los siguientes:

- recabar, sistematizar y difundir información vinculada con la educación a distancia y/o mediada por tecnologías.
- Ofrecer un espacio de reflexión sobre educación y Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC).
- Fortalecer lazos de referencia y posicionamiento del Sistema Institucional de Educación a Distancia - Universidad Nacional de Mar del Plata en materia de comunicación.

- Ampliar la visibilidad interna y externa del sistema.
- Contribuir a la construcción de una agenda institucional actualizada vinculada a las Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC).
- Integrar la información producida por las distintas unidades organizativas que componen el Sistema Institucional de Educación a Distancia.

El Boletín cuenta con una estructura organizativa bien determinada (Dirección, Secretaría de Redacción, Comité Editorial –local–, Consejo Asesor –de otras Universidades Nacionales–, Equipo de Diseño de Comunicación Visual, Manager de Redes) y su periodización es semestral. La publicación se encuentra segmentada en una serie de secciones definidas: Editorial, Experiencias, Opinión/Debates, Narrativas transmedia, Fotografía, Entrevistas, Comentarios de Textos, Novedades.



Portada del número inaugural del Boletín SIED UNMdP

Al momento, el Boletín SIED UNMdP tiene cinco números publicados de modo digital¹ que aglutinan la participación de cuarenta y cinco autores de nuestra Universidad, más de treinta pertenecientes a otras instituciones universitarias nacionales y diez de universidades extranjeras.

Cabe destacar que, conforme a las demandas científicas que regulan las publicaciones periódicas, se inició el proceso de indexación de la revista. Al momento de escribir estas líneas, Boletín SIED fue satisfactoriamente evaluado para su inclusión por las siguientes bases de datos: Latin REV, ROAD, Latindex, REBID, MIAR, Asociación de Revistas Académicas de Humanidades y Ciencias Sociales, BASE, EURO PUB, CITEFACTOR-Academic Scientific Journals, Google Académico, livre. También hemos presentado una solicitud a DOAJ, Journal TOCS y Root Indexing que esperamos se resuelva favorablemente. Con esta labor, no solo abogamos por la certificación de la calidad de la publicación, su adecuación a los estándares científicos actuales, sino que también, trabajamos por una mayor difusión de los contenidos y temas desarrollados por los autores. En este sentido, realizamos una profusa labor de comunicación en redes, manteniendo convocatorias abiertas para cada número, con ediciones temáticas e invitaciones específicas a referentes del campo a dialogar sobre los temas que conciernen a la revista.

Colección "Intersecciones: Educación Yy Tic"

Esta colección se propone recuperar los debates que definen los marcos de acción en términos de políticas públicas, proyectos institucionales y experiencias de trabajo, situadas en contexto, sobre la Educación a Distancia y Mediada por Tecnologías. Está orientada a reunir contribuciones originales, producto de la labor docente e investigativa, de especialistas de diversas disciplinas, con un anclaje inter-transdisciplinar. El tipo de contribuciones se articula en torno a dos ejes:

- a) *memoria académica*. Edita los resultados de congresos, jornadas, *workshops* y otras actividades científico-académicas de

¹ <https://revista.sied.mdp.edu.ar/index.php/boletin/issue/archive>),

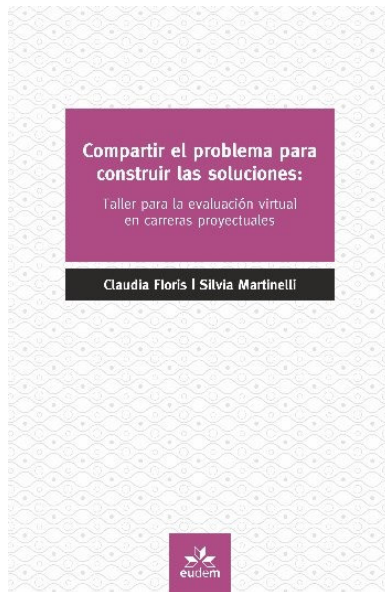
difusión e intercambio organizadas por la UAC-SIED UNMdP y por otras instituciones y/o asociaciones con las que colabora.

- b) *Comunidades a Debate / Trayectos e Innovaciones*. Reúne la producción de estudiantes, docentes y personal universitario en cursos de capacitación, de grado y posgrado y las acciones que lleva adelante el SIED en las áreas prioritarias en que presta sus servicios en diferentes niveles educativos. Esta línea de publicación busca difundir la elaboración de experiencias articuladas conceptualmente por una problemática relativa a la Educación a Distancia y/o mediada por Tecnologías, con derivaciones de carácter instrumental. Promueve la presentación de estudios de caso sobre temáticas actuales, revisiones de problemáticas en perspectiva diacrónica y análisis de proyectos en curso. Algunos de los temas posibles son: prácticas en docencia, tutorías en educación con TIC, materiales para la Educación mediada por TIC, evaluación en la virtualidad, procesos administrativos en la organización virtual, diversas configuraciones de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, MOOC (cursos en línea masivos y abiertos), etc.

La implementación de esta Colección surgió a través de un convenio entre el SIED UNMdP y la editorial de nuestra Universidad, EUDEM, de modo que todos los volúmenes son publicados en formato digital (*ebook*) con el sello de la editorial y son alojados en su página *web*, que habilita su visualización y descarga gratuitas. En mayo de este año, se publicó el primero de los libros digitales de esta colección, titulado *Compartir el problema para construir las soluciones: Taller para la evaluación virtual en carreras proyectuales*, a cargo de Claudia Floris (UNMdP-UNICEN) y Silvia Martinelli (UNLu), ilustrado por Marcela Vicente y prologado por Guillermo Eciolaza (UNMdP). Este *ebook*² reúne y presenta los hallazgos, reflexiones y propuestas que se desarrollaron en el marco del “Taller de diseño de Evaluaciones Virtuales” destinado a docentes y autoridades de la Fa-

² https://eudem.mdp.edu.ar/novedad_libro.php?id_libro=1595

cultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, desarrollado durante los meses de junio y septiembre del 2020. Este volumen rescata las voces de los colegas participantes, revisa la experiencia llevada adelante, reconoce algunas de las estrategias para evaluar en forma virtual carreras del área de la Arquitectura y el Diseño y, por último, observa y analiza el rol docente en contextos cambiantes e híbridos, inestables y desafiantes.



Tapa del primer *Ebook* de la Colección “*Intersecciones: Educación y TIC*”

Por otro lado, ya se encuentra en fase de edición el segundo de los libros de la colección, titulado *Acortando distancias: el Proyecto de tutores pares*, que alude al proyecto homónimo aprobado dentro de la convocatoria Ministerial publicada en 2020 bajo la denominación PLAN VES – “Plan de virtualización de la educación superior” – y desarrollado en el marco del Plan Institucional de Educación Virtual (PIEV) llevado a cabo por la Secretaría académica de la Universidad Nacional de Mar del Plata durante el ciclo académico 2021. Para la

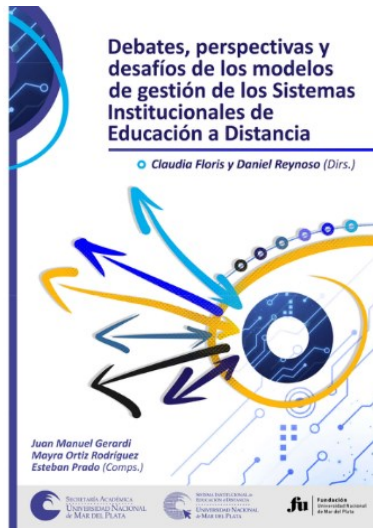
concreción de este Proyecto, encuadrado dentro del Eje de fortalecimiento de proyectos de seguimiento y tutorías de dicha convocatoria, se conformaron equipos de trabajo en cada una de las unidades académicas, compuestos en cada caso por un docente coordinador y un conjunto de estudiantes avanzados que oficiaron de tutores pares, conjunto a su vez coordinado por un docente de la Unidad de Apoyo Central del Sistema Institucional de Educación a Distancia (UAC-SIED). Este tomo recupera las experiencias de esta labor en la que se pusieron en juego diferentes actividades, dispositivos y herramientas virtuales en la búsqueda de acompañar y afianzar el desenvolvimiento de los ingresantes en los primeros pasos de su desempeño académico, en un contexto complejo e inaudito como lo fue la virtualidad forzada dada la situación sanitaria vigente.

Cabe destacar que existe otro volumen de la colección en preparación y que se proyectan otros tantos para el próximo ciclo académico, tanto de autores locales como de otras instituciones universitarias.

Otras publicaciones

Es relevante mencionar que el Área de Publicaciones también ha desarrollado otras tareas de gran impacto, como la publicación del tomo titulado *Debates, perspectivas y desafíos de los modelos de gestión de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia*, donde se recupera los intercambios efectuados durante el desarrollo del *Workshop* homónimo, organizado por el SIED de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Este evento, que fuera originalmente planificado para tener lugar durante el mes de marzo de 2020 de manera presencial, en nuestra ciudad, debió ser replanteado y su realización se llevó a cabo de modo virtual durante el mes de octubre. Participaron cuarenta y siete expositores en representación de veinte Sistemas de Educación a Distancia de instituciones de educación superior de todo el país. En la convocatoria, se consideró como un valor estratégico el hecho de reflexionar sobre los criterios que emplean las instituciones para gestionar los sistemas teniendo en cuenta los cambios socio-tecnológicos, pedagógicos, académicos y comunicacionales del espacio en el que se desarrollan y con el que se vinculan. Este libro, dirigido

por Claudia Floris (directora del SIED UNMdP) y por Daniel Reinoso (Secretario Académico UNMdP) y alojado en la página *web* del SIED, ofrece un recorrido por cada una de las intervenciones que enriquecieron el encuentro, y que se conjugaron para darle una perspectiva verdaderamente federal.



Tapa del volumen donde se recuperan los aportes del *Workshop* desarrollado en 2020

También puede mencionarse la publicación de “*Bitácoras de Educación y TIC*”, una serie de documentos breves de aparición quincenal, a cargo del equipo docente del SIED que, en el contexto de aislamiento preventivo producto de la pandemia, buscaba brindar una serie de aportes pedagógicos, reflexiones teóricas y/o sugerencias prácticas a docentes de la UNMdP con el fin de introducirlos en temas concernientes a la Educación a Distancia y/o Mediada por Tecnologías: prácticas en docencia, tutorías en educación con TIC, producción de materiales para la educación mediada por TIC, evaluación en

la educación mediada por TIC y combinación de opciones pedagógicas (el continuo presencial-distancia).

Colofón

Habiendo recorrido este paneo sobre los principales Ejes de desarrollo del Área de Publicaciones SIED UNMDP, queda en evidencia que se trata de un espacio de capitalización de todas aquellas tareas circundantes al universo que vincula la enseñanza superior y las tecnologías de la información y de la comunicación, dado que, en estos tiempos, resulta imprescindible contar con mecanismos claros, operativos y funcionales para su difusión y debate. La perspectiva político-pedagógica del SIED sostiene la necesidad de realizar aportes al campo de la EaD a través de la producción de materiales de consulta, publicaciones periódicas que recogen los resultados de las actividades de docencia, investigación y extensión de la Universidad y la generación de espacios para intercambiar experiencias, crear proyectos y potenciar estrategias con otras instituciones de Educación Superior (Floris, Reynoso y Gerardi, 2020; Ortíz Rodríguez, 2021). El Área de publicaciones se encuentra en franco crecimiento y es un espacio valorado tanto por la Institución a la que pertenece como por otros centros de educación superior, de manera que continuaremos desarrollando diversas estrategias para que siga alimentándose todo su potencial.

Referencias bibliográficas

- Floris, C., Reynoso, D. Y Gerardi, J. (2020). Editorial. La Educación a Distancia frente a la Pandemia. *Boletín SIED*, 2, 1-5.
- Floris, C. Y Reynoso, D. (dirs.) (2021). *Debates, perspectivas y desafíos de los modelos de gestión de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Floris, C. Y Martinelli, S. (2022). *Compartir el problema para construir las soluciones: Taller para la evaluación virtual en carreras proyectuales*. Ilustrado por Marcela Vicente y prologado por Guillermo Eciolaza. EUDEM. Disponible en: https://eudem.mdp.edu.ar/novedad_libro.php?Id_libro=1595

- Ortíz Rodríguez, M. (2021). Editorial. Educación a distancia: nuevas estrategias ante nuevos desafíos. *Boletín SIED*, 4, 1-6.
- Ministerio de Educación y Deportes (2017). *Resolución Ministerial 2641-E/2017 (Anexo)*. https://www.coneau.gob.ar/archivos/form09posg/resmed2641_17.pdf
- Universidad Nacional de Mar del Plata (2018). *Ordenanza de Consejo Superior N° 079/2018*. [Http://di-gesto.mdp.edu.ar/vista/ver_norma.php?Id_norma=27655](http://di-gesto.mdp.edu.ar/vista/ver_norma.php?Id_norma=27655)
- Universidad Nacional de Mar del Plata (2019). *Resolución de Rectorado N° 2365 / 2019*. [Http://di-gesto.mdp.edu.ar/vista/ver_norma.php?Id_norma=34826](http://di-gesto.mdp.edu.ar/vista/ver_norma.php?Id_norma=34826)
- Consultado el 4/07/2022.
- Vercelli, A. y Gerardi, J. (2021). Re-situando las tecnologías digitales en la Educación Superior. *NEXOS*, 33, 41-46.

Recursos educativos abiertos y licencias libres: desde la performatividad a la interoperabilidad legal

Lila Pagola

Universidad Nacional de Villa María

Lpagola@unvm.edu.ar

Introducción

La producción de recursos educativos originales ha tenido siempre un lugar de relevancia en la Educación a Distancia. Durante los procesos de virtualización de la enseñanza realizados en pandemia, adquirieron una nueva centralidad y convocaron a un grupo enorme de docentes-autores/as a crear y experimentar con herramientas multimediales, lo que generó un corpus valioso de recursos que podrían enriquecer las nuevas propuestas de hibridación de las modalidades de enseñanza. Para visibilizar esa producción y promover su reutilización y remezcla, es deseable que sean publicados como recursos educativos abiertos (REA).

Los REA promueven, desde 2002, modos alternativos de concebir y practicar la producción y circulación de conocimiento didáctico, favoreciendo procesos de apropiación, reutilización y mejora de recursos educativos. El carácter digital de muchos REA y su origen en el marco de prácticas educativas mediadas técnicamente, los hace por definición reproducibles a costo cuasi-cero, como todos los bienes culturales que circulan en entornos digitales. Los derechos de autor surgen en dichos entornos, en términos de una disputa que opone prácticas cotidianas de miles de personas para acceder y compartir cultura, con marcos legales vigentes pero que responden a escenarios tecnológicos pasados (Busaniche, 2016) y no contemplan fenómenos

como la cultura *remix* (Lessig, 2004), con su vertiginoso ritmo de producción, comentario social y apropiación a escala planetaria.

Los REA (recursos educativos abiertos) u OER (*open educational resources*) son recursos educativos de diversa índole, que se diferencian de aquellos no caracterizados como “abiertos” por la licencia de derechos de autor con la cual se publican.

Según la definición de la Guía Básica de REA de UNESCO:

El concepto de Recursos Educativos Abiertos (REA) se refiere a cualquier recurso educativo (incluso mapas curriculares, materiales de curso, libros de estudio, *streaming* de videos, aplicaciones multimedia, *podcasts* y cualquier material que haya sido diseñado para la enseñanza y el aprendizaje) que esté plenamente disponible para ser usado por educadores y estudiantes, sin que haya necesidad de pagar regalías o derechos de licencia (Butcher, 2015, p. 9).

Esta definición introduce la primera tensión en torno a la imprecisión semántica del adjetivo “*open*” y más aún “*free*” (en inglés, por su equivalencia para significar gratis o libre) que atraviesa –en menor o mayor medida– a todas las iniciativas del paradigma tecnológico libre. Dicha tensión se observa en la referencia a la gratuidad de los REA, o la existencia de una licencia de derechos de autor que permite su utilización sin costo: hecho que se contrapone al estado legal por defecto de todas las obras autorales –incluidos los recursos educativos– que están bajo *copyright* y todos sus derechos se encuentran reservados a sus autores/as. La referencia a la gratuidad da cuenta, además, de una problemática vinculada al costo material del acceso a los recursos educativos, que varía significativamente según el contexto educativo considerado.

Coordenadas iniciales para la discusión: sobre las excepciones legales para los recursos educativos y el contexto local

Los recursos educativos son obras autorales, tales como las fotografías, las canciones o los videos en la *web*, entre muchos otros ejemplos posibles. Su representación como tales no se encuentra claramente arraigada en los mismos términos que otras obras: tampoco los/as docentes autores de recursos educativos se conciben a sí mismos como

autores con facilidad; incluso luego de extensos y complejos procesos productivos requeridos para la elaboración de un recurso educativo.

El uso de cualquier obra autoral –crEaDa como recurso educativo, o puesta en esa función por un docente– no tiene un estatus legal diferenciado en la legislación argentina, salvo para su uso con personas discapacitadas (art. 36 bis). En el art. 10 de la Ley 11.723 se establece con claridad:

Art. 10. — Cualquiera puede publicar con fines didácticos o científicos, comentarios, críticas o notas referentes a las obras intelectuales, incluyendo hasta mil palabras de obras literarias o científicas u ocho compases en las musicales y en todos los casos sólo las partes del texto indispensables a ese efecto.

Quedan comprendidas en esta disposición las obras docentes, de enseñanza, colecciones, antologías y otras semejantes.

Con esta puntualización inicial, es posible vislumbrar un aspecto central de la propuesta de los REA: promover la creación y circulación de recursos educativos que sean legalmente usables, sin necesidad de pedir autorización (gestionar derechos de autor) a sus creadores o pagar por derechos de uso.

Sin embargo, es probable que las prácticas locales de acceso a la cultura y a la educación nos cuestionen esta “necesidad” de autorización o pago, puesto que rara vez es requerida en la gestión educativa cotidiana (Pagola, 2010) presencial o virtual. Esto responde a la marcada disociación existente entre el marco legal vigente (Ley 11.723 y demás regulaciones de derechos de autor; ver Vaccaro, 2015) y su correspondiente conocimiento y/o cumplimiento por parte del amplio conjunto de la población, incluyendo a la comunidad educativa. Por ende, cualquier discusión que implique revisar normativa vigente de derechos de autor, su aplicación o alcance en la producción o circulación de recursos educativos (u otro tipo de obras autorales que se inscriben de modo general por fuera de circuitos comerciales de distribución), resulta enrarecida por la incongruencia observable con las prácticas cotidianas de acceso a las obras requeridas para mediar procesos educativos. Este estado de situación enmarca la problemática de las licencias libres en los REA, y contribuye al carácter performativo

(Austin, 1962) de una parte de las discusiones analizadas en este artículo. Dicha coyuntura representa una vulnerabilidad significativa para el posible crecimiento de repositorios institucionales de recursos educativos abiertos, y para todos aquellos esfuerzos materiales y simbólicos que se destinen a la promoción de los REA.

Libre, abierto: genealogía de un debate

Por otra parte, la más superficial aproximación al tema de los derechos de autor en los REA revela un uso poco preciso e intercambiable en ocasiones, de los conceptos que sustentan la diferenciación de un recurso educativo en tanto REA: esto es, el carácter abierto o libre de ese recurso, en contraste con aquellos que no han sido publicados bajo esa forma de distribución (cerrados, o más precisamente, privativos de ciertas libertades que los REA sí otorgan a sus usuarios/as). Dicho de otro modo, todas las obras autorales se encuentran bajo *copyright* por ley, y todos los derechos de autor que la ley contempla están reservados al creador/a. Solo el/ella pueden decidir cederlos, negociarlos, o autorizar cualquier forma de uso, incluyendo los educativos y sin fines de lucro.

Esta “apertura” de una obra autorale entonces, solo puede ser decidida por el autor/a y se refiere a ciertos permisos otorgados, usualmente mediante una licencia de derechos de autor de tipo abierta o libre, a través de la cual, el autor/a se reserva “algunos” de sus derechos, en oposición a “todos los derechos reservados” que supone el *copyright* por defecto, aplicable en todas las obras cuyos autores/as no se han pronunciado explícitamente en este sentido.

Si los permisos cedidos habilitan a los usuarios/as al ejercicio de ciertas libertades (heredadas del *software* libre) tales como copiar, estudiar y modificar la obra autorale así como redistribuir la nueva obra –la obra derivada– esa licencia se considera libre, en sentido estricto; esto es, según el acuerdo formalizado en la definición de obra cultural libre,¹ en 2005. Dicho acuerdo supuso un fructífero intercambio entre los principales actores del ecosistema de la cultura libre, a los fines

¹ <https://freedomdefined.org/Definition/Es> Wiki del proyecto Definition of Free Cultural Works

de distinguir entre los múltiples tipos de licencias alternativas al *copyright*, principalmente aquellas introducidas por el sistema de licenciamiento de *Creative Commons* en 2002: seis licencias de las cuales solo dos de ellas son libres en sentido estricto (CC-BY y CC-BY-SA). Aquellas licencias que no otorgan a sus usuarios/as las libertades asimilables al principio *copyleft* del *software* libre (copiar, estudiar, modificar y redistribuir) pueden considerarse “semiabiertas”.

Un antecedente significativo en este proceso es el concepto de “*open content*” de David Wiley –referente de la educación abierta–, introducido en 1998 para licenciar obras autorales de forma no restrictiva, que se inspiraba también en la filosofía del *software* libre, y de cuya definición de “contenido abierto” derivan las 5R de los REA: *retain, revise, remix, reuse, redistribute*. Una versión genérica que recupera estas fuentes y las del *software* libre, quedó plasmada en la “Open content definition”².

Hasta aquí, pareciera que libre y abierto pueden ser tratados como sinónimos en lo que a obras autorales se refiere. Sin embargo, la diferenciación libre-abierto se ha estabilizado en su uso más extendido, para describir la diferencia entre las licencias que cumplen con las cuatro libertades del *software* libre (las licencias libres, en sentido estricto) de aquellas que son semilibres, en tanto que permiten a los autores liberar algunos derechos y reservarse otros, lo que resulta en una combinación de licenciamiento que no es libre: por ejemplo, la prohibición de usos comerciales.

La tensión libre-abierto en el movimiento de *software* libre reviste un antecedente relevante: la división que separa al movimiento por el código abierto del *software* libre en sí. El movimiento por la apertura del código remarca la eficiencia técnica de los desarrollos de *software* cuyo código puede ser auditado y mejorado por miles de programadores/as. Por el contrario, el movimiento de *software* libre se posiciona, principalmente, en torno al derecho de los/as usuarios al ejercicio de sus libertades para copiar, estudiar, modificar y redistribuir sus propias versiones del *software* (Stallman, 2007). Un derecho que

² Ver <http://www.opencontent.org/definition/> y <https://opendefinition.org/od/2.1/es/>

proviene de la concepción de conocimiento como una construcción social colaborativa.

El efecto performativo en las licencias libres

El fondo teórico y político en la discusión sobre los REA, y su licencia (libre o semilibre) se vincula con lo que denominamos aquí el efecto performativo (en el sentido de Austin, 1962) de las licencias libres, en la medida en que su enunciación en los discursos sobre construcción de conocimiento y acceso a la cultura inaugura un horizonte alternativo de posibilidades de circulación y modos de colaboración autoral, que están invisibilizados o explícitamente prohibidos por la regulación vigente de derechos de autor, aun cuando son muy frecuentes en las prácticas: por caso, “remixar” obras de otros autores. La obra derivada creada a partir de múltiples obras o fragmentos de obras es una forma ampliamente usada en la producción de recursos educativos, que requiere un enorme esfuerzo de gestión de derechos de autor, si cada una de las partes remezcladas se encuentran bajo *copyright*. En línea con lo expresado en el apartado “Coordenadas iniciales”, en muchos casos, las producciones de recursos educativos de pequeña escala, de docentes-autores individuales o con fines muy específicos, que no se orientan a la industria editorial, no podrán permitirse destinar tiempo y presupuesto para esas gestiones. Muchos recursos educativos valiosos nacen (y mueren) en el dilema de resultar invisibles más allá de los límites de un aula y su docente, o ser acompañados en el arriesgado viaje de publicarse sin certezas sobre la legalidad de cada obra o fragmento que incluyen, y que podría suscitar una demanda legal de los derecho-habientes de esa ilustración, fotografía, animación, canción o fragmento de poesía que enriquece el recurso, y en muchas disciplinas y temas, lo estructura.

Los REA se proponen, entre otros objetivos, resolver ese dilema para los recursos educativos cuyos autores/as y promotores institucionales tienen la vocación de que sean visibles, reutilizados y remezclados en otras prácticas educativas distintas de aquellas que les dieron origen. Para ello, el instrumento legal de publicación será la herramienta que permita a un recurso inscribirse en el universo de los

REA, e iniciar una nueva etapa de posibles nuevos usos y resignificaciones, sin perder su genealogía, anclada a unos autores/institución.

Para que eso sea posible efectivamente, y del efecto performativo de las licencias libres podamos pasar a disponer de repositorios de REA, cuyos objetos de aprendizaje permitan la remezcla y la redistribución sin condicionamientos, es necesario que la licencia elegida para publicar el REA sea libre, en sentido estricto. De otro modo, aparecerán problemas de interoperabilidad legal entre las licencias semiabiertas, que analizamos a continuación.

Interoperar los terminos de licencias libres y semiabiertas

La flexibilidad de licenciamiento introducida por el sistema *Creative Commons* (CC) ha tenido un efecto innegable en la difusión y adopción de las formas de licenciamiento libres y semiabiertas entre autores/as otrora reticentes a otras formas de licenciamiento libres, tales como la GDFL (1999), o la Free Art License (2000) cuyos términos son estrictamente equivalentes a la licencia pública general del *software* libre (GPL) de 1984.

El sistema CC introduce la posibilidad de incluir diversas cláusulas, tales como el impedimento de usos comerciales, o la distribución de obras derivadas (modificación de la obra original). A ellas se suma la posibilidad de que la licencia a usar por el autor de una obra derivada (cuando está permitida) deba ser idéntica a la de la obra original: la cláusula viral del *copyleft*, que en las CC da lugar a la única licencia *copyleft* del conjunto de las seis combinaciones (la CC BY SA) o bien a una licencia semiabierta: la CC BY NC SA, que no es libre, en la medida que existen algunos usos (comerciales) no permitidos.

La diversidad de licencias libres y semiabiertas, en general, y en particular en el sistema CC, hacen compleja la combinación en obras autorales de naturaleza multimedial y colaborativa, como es el caso de muchos recursos educativos. Un recurso educativo puede contener una o varias obras textuales de autoría de un/a docente contenidista, fotografías de otro autor/a, ilustraciones de un diseñador/a, animaciones o videos crEaDos por realizadores audiovisuales para este fin u

otros más generales, música o registros sonoros que son obras autorales en sí mismas, integradas a la propuesta de forma completa o parcial. Cada una de estas obras deberá ser gestionada en términos de derechos de autor. Si el recurso educativo nace inicialmente como REA, todas las obras a incluir deberán tener una licencia libre, que permita la copia, estudio, modificación y redistribución, para que el REA pueda ser publicado. Las obras autorales que se encuentren bajo *copyright* no podrán integrarse en un REA, a menos que se gestione que el/la autor las libere de modo general (no solo para este REA).

Existirán, sin duda, una cantidad abrumadora de combinatorias de obras en un REA que plantean dudas de gestión de derechos de autor de difícil resolución. Iniciativas como el OER Remix Game,³ permiten visualizar la compleja compatibilidad introducida por la diversidad de términos y permisos legales de las licencias libres y semiabiertas, cuando se trata de discernir si las obras pueden remezclarse y, en caso de que sea posible, si el recurso educativo resultante se podrá publicar como REA con una licencia libre, o bajo una licencia “semi-libre”, a falta de una mejor denominación.

Una solución relativamente simple a una parte de esta problemática, y que permitiría recuperar mucho del trabajo realizado en pandemia por docentes que crearon sus clases y actividades con producción de contenido original, es la utilización de una licencia libre desde la primera publicación, que habilite las futuras remezclas que otros autores y equipos institucionales realizarán en la vida de ese REA.

Por otro lado, desalentar el uso de las cláusulas NO COMERCIAL y especialmente, SIN OBRAS DERIVADAS (incompatible con la propuesta de los REA) como estrategia a mediano y largo plazo, nos permitirá construir acervos de REA ampliamente compatibles entre sí, y más simples de abordar por los equipos técnicos y legales que asesoran a los/as autores en la creación y reutilización de nuevos REA (Pagola y Zanotti, 2019). Esto será especialmente relevante en los proyectos institucionales de creación de recursos educativos con financiamiento público.

³ <https://course.oeru.org/oerdc/copyright-and-licensing/remix-game/introduction/> Digital skill challenges using OER – Remix Game.

La cláusula NO COMERCIAL, de amplio uso en recursos educativos con licencias semilibres, reviste una discusión más compleja de la que puede abarcarse en este artículo (Editores de Freedom defined, 2007-2017). Sin embargo, cabe señalar que la intencionalidad de impedir usos comerciales no se encuentra emparentada en modo alguno con el plagio o la apropiación indebida que pudiere hacer una tercera persona, distinta del autor/a para explotar simbólica o patrimonialmente una obra sin reconocer la autoría original. Las licencias libres establecen la obligatoriedad de atribuir la paternidad de la obra, del mismo modo que debe hacerse para las obras bajo *copyright* o dominio público.

Sobre las condiciones para la “modificabilidad práctica”

En las discusiones y análisis comparados de licencias que componen la documentación de referencia de las licencias libres, se encuentra una característica de las licencias libres que nos parece especialmente relevante para los REA: la “modificabilidad práctica”, como se explicita en la definición de “obras culturales libres” (Möller, 2006):

Aunque todas las licencias libres le otorgan el derecho legal de modificar, no todas intentan especificar cómo se aplica en la práctica la modificabilidad de la obra. Requerir modificabilidad es importante, especialmente para trabajos que pueden distribuirse bajo un formato completamente opaco como el código binario de *software* (“código objeto”).

Las licencias que requieren modificabilidad práctica suelen definir una noción de código fuente, fuente de datos o similar. La GNU FDL define *copias transparentes* y no permite el uso de medidas tecnológicas de protección (TPM). Las licencias *Creative Commons* no permiten el uso de TPM (original en inglés, traducción propia).

Las licencias libres de tipo genérico que se usan para los REA no exigen –en su texto legal– los formatos editables del REA para que su modificación sea en efecto, viable. En muchos casos, cuando el soporte es un formato abierto cuyo código fuente puede ser fácilmente

accedido (como el HTML) eso no será especialmente serio para remi-xabilidad. Por el contrario, en otros casos, la disposición de una versión editable es una condición excluyente para la apropiación real que otros autores puedan hacer de un REA, a los fines de convertirlo en un recurso localizado, traducido, actualizado, resumido o ampliado según las necesidades de un grupo de estudiantes en particular.

Los recursos educativos abiertos, por su parte, han incorporado a través del marco ALMS (Wiley, 2014) una referencia similar a la de “modificabilidad práctica”, denominada “significativamente editable” (la M, por *meaningfully editable*, en las siglas ALMS). En el marco ALMS, cada característica se configura como una guía de preguntas básicas que podemos hacer a un REA, donde “significativamente editable” refiere a la posibilidad técnica real de concretar una modificación de un REA, en la medida que su autor/a ha compartido un formato de archivo editable (una “fuente”) que habilita esa posibilidad, sin tener que solicitar otra versión del recurso.

Entendemos que es una buena práctica favorecer la “modificabilidad” de los REA que se comparten, incluyendo en los repositorios, los archivos en formatos editables o su correspondiente archivo fuente, preferentemente abiertos y que usan *software* libre, como eslabones de un círculo virtuoso de construcción colaborativa de conocimiento multidisciplinario.

Conclusiones

Los REA proponen una alternativa de creación y circulación de saber didáctico sumamente valiosa para este momento de hibridación de prácticas educativas y recuperación del enorme e invisible acervo de materiales creados en pandemia. Las licencias libres –en sentido estricto, tal como se historizó previamente– son el instrumento legal diseñado para preservar especialmente las libertades de estudio, modificación y redistribución, que hacen a la función sustantiva de los REA: poder ser adaptados y redistribuidos sin restricciones legales ni gestiones de derechos de autor complejas e inviables para docentes autores/as.

La diversidad de licencias de derechos de autor y estados legales de las obras autorales que encontramos en la *web*, generan gestiones de derechos de autor de complejidad creciente. Una parte de esta problemática se dirime como reforma legislativa estructural. Sin embargo, resulta evidente que es necesario profundizar el trabajo hacia una mejor interoperabilidad legal entre las licencias libres y semilibres, para consolidar un sistema legal simple para a sus usuarios/as, que respete los derechos de los autores/as y que no restrinja la apropiación situada (Rodés, 2019) que requiere un recurso educativo de calidad.

Referencias bibliográficas

- AA. VV. (1933-2020). Ley 11723 de Propiedad intelectual y modificatorias. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infoleginternet/ver-norma.do?Id=42755>
- Austin, J. (1962) Como hacer cosas con palabras. Barcelona: Paidós.
- Busaniche, B. (2016). *Propiedad intelectual y derechos humanos: hacia un sistema de derechos de autor que promueva los derechos culturales*. Tren en Movimiento.
- Butcher, N. (2015) *Guía Básica de Recursos Educativos Abiertos (REA)*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232986>
- Editores de Freedom defined (2007-2017). Los argumentos a favor del uso libre: razones por las que no usar una licencia Creative Commons –NC. <https://freedomdefined.org/Licenses/NC/Es>
- Lessig, L. (2004) *Cultura Libre*. LOM Ediciones. <http://www.derechosdigitales.org/culturalibre/>
- Möller, E. (2006). “Licenses” en Definition of Free Cultural Works Wiki.
- Pagola, L. (2010). Efecto copyleft *avant la lettre*: o cómo explicar el copyleft donde todos lo practicamos. En B. Busaniche (ed.), *Argentina Copyleft. La crisis del modelo de derecho de autor y las prácticas de democratización cultural* (pp. 35-44). Vía Libre. <https://vialibre.org.ar/arcopy.pdf>
- Pagola, L. y Zanotti, A. (2019). Discusiones en torno a la definición de abierto en los Recursos educativos abiertos (REA). En *I Workshop sobre Prácticas Educativas Abiertas*. RED ISEDU. Universidad Nacional.

- Rodés, V. (2019). *Una teoría fundamentada sobre la adopción de repositorios y Recursos Educativos Abiertos en universidades latinoamericanas*. Tesis doctoral. Repositorio USC España. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/18238>
- Stallman, R. (2007). *Por qué el “código abierto” pierde de vista lo esencial del software libre* <https://www.gnu.org/philosophy/open-source-misses-the-point.html>
- Vaccaro, A. (2015). *Derecho de autor: compendio normativo*. Infojus. www.bibliotecadigital.gob.ar/items/show/1615
- Wiley, D. (n.d.). *Defining the ‘Open’ in Open Content and Open Educational Resources*. Opencontent.org. Consultado el 21 de febrero de 2024 en <http://opencontent.org/definition/>
- Wiley, D. & Hilton III, J. L. (2018). Defining OER-Enabled Pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(4). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i4.3601>.

Proyecto HIPEROA de la UNS. Convocatoria, producción y registro en el repositorio

Horacio Ismael Zamudio
Universidad Nacional del Sur
Horacio.zamudio@uns.edu.ar

Daiana Castillo
Universidad Nacional del Sur
Daibet08@gmail.com

Ángel Benatti
Universidad Nacional del Sur
Angelbenatti25@gmail.com

Introducción

El proyecto “Colección de Objetos de Aprendizaje Hipermediales de la Universidad Nacional del Sur” (hiperoa) comparte la fundamentación, antecedentes generales y resultados alcanzados de su antecesor, el “Proyecto de Repositorio Institucional de Acceso Abierto para el Campus Virtual de la UNS”, descrito por Ferracutti et al. (2019).

El proyecto HIPEROA, enmarcado en el Plan de Virtualización de la Educación Superior, aspira a conformar una colección de Recursos Educativos Abiertos (REA) Hipermediales, especialmente objetos de aprendizaje (OA) que se gestan en la UNS, desde el desarrollo hasta el uso y difusión, considerando el autoarchivo como forma preferencial de depósito y registro, a fin de obtener una mejora significativa respecto de jerarquizar los REA generados por la propia comunidad educativa. Son sus objetivos, desarrollar, a través del trabajo interdisciplinario, la identificación de criterios institucionales para la selección de REA, que tengan en cuenta el ciclo de vida; la elaboración del circuito

de trabajo para incorporación de REA en la colección establecida que prevea el autoarchivo, la curaduría de registros y la interacción semiautomatizada con los canales de *streaming*, la participación en reuniones científicas presenciales y virtuales sobre REA y Prácticas Educativas Abiertas (PEA); la especificación de los requerimientos funcionales para la interacción semiautomatizada entre dspace y plataformas de *streaming*; la elaboración de una propuesta institucional sostenible para la edición de REA Hipermediales y la validación del funcionamiento de la propuesta a través de un *Focus Group*.

Asimismo, se aspira a obtener, como entregables del proyecto, una colección de REA Hipermediales, criterios institucionales para la selección de REA Hipermediales y un circuito de trabajo para la incorporación de REA Hipermediales en el Repositorio Digital Institucional de la UNS, a fin de conformar una propuesta institucional sostenible para la edición de REA Hipermediales.

Durante 2021, se convocó al personal de la UNS a participar del proyecto HIPEROA, a partir de la grabación de audiovisuales educativos, con la coordinación y asistencia técnica de la Dirección de Educación a Distancia (dirEaD) y la Biblioteca Central (BC).

Para este fin, se debieron adecuar salas de grabación y organizar un calendario de producción, así como brindar indicaciones preliminares a los equipos docentes. Cabe destacar que, para el desarrollo del proyecto, el equipo técnico hubo de adaptarse a los horarios y necesidades de cada grupo docente, así como aportar un entorno amistoso a los profesores que se exponían por primera vez a un marco poco habitual para el dictado de clases.

El presente trabajo aspira a comunicar lo realizado para el proyecto HIPEROA, desde la perspectiva del equipo de producción audiovisual.

Preparación

De los recursos

Salas de grabación de audiovisuales educativos

La Universidad Nacional del Sur no posee estudios de grabación, por lo que tuvimos que conformar y acondicionar dos salas de grabación en salas de reuniones situadas en distintos edificios de la institución, para contar con una amplia disponibilidad horaria y facilidad de acceso. Las equipamos con recursos idénticos: cámaras de alta definición montadas en un trípode, cuatro luces led regulables, consola de sonido y micrófonos de alta fidelidad. También incorporamos barras con telas color verde para poder trabajar con distintos fondos dependiendo de la ropa que usara el docente al momento de la grabación y así lograr un contraste armónico de colores.

Con respecto al sonido, detectamos algunos inconvenientes. La reverberación causada por los pisos cerámicos, el vidrio de las ventanas, la falta de alfombra, entre otros elementos, aumentó el tiempo de trabajo de postproducción para llegar a un acabado final óptimo. Solicitamos, para la experiencia venidera, por los canales correspondientes, revestir las salas con paneles acústicos y alfombra para obtener un sonido sin rebote y una captura de audio más limpia.

Equipo técnico

Además del personal de planta que conforma el Equipo Técnico de la dirEaD, que cuenta con un solo experto en audiovisuales, se contrató a dos pasantes de la Tecnicatura Universitaria en Emprendimientos Audiovisuales, seleccionados en conjunto con el Departamento de Ingeniería Eléctrica y de Computadoras de la institución, cuya labor principal consistió en colaborar en la filmación y edición de los objetos, para, asimismo, satisfacer su objetivo formativo.

Sugerencias para el Diseño de Objetos de Aprendizaje

Pusimos a disposición de cada equipo docente el documento “Sugerencias para el Diseño de Objetos de Aprendizaje”¹ que se generó en el marco del Proyecto Repositorio Institucional de Objetos de Aprendizaje, a fin de que los docentes contasen con recomendaciones preliminares y pudiesen anticipar los recursos necesarios para complementar la grabación de los audiovisuales educativos.

Financiamiento

El proyecto “hiperoa” se enmarca y financia a través del Plan de Virtualización de la Educación Superior, lo que permitió disponer de un estímulo económico para los docentes participantes, así como contratar a los dos pasantes.

De la convocatoria

Para la convocatoria, elaboramos un formulario de inscripción que difundimos por los medios tradicionales (correo electrónico personal y departamental) y por las redes sociales de la dirEaD. Durante el mes de octubre recibimos, analizamos y valoramos las propuestas, en las que se informaba, entre otros datos, el grado de experiencia personal en la producción de objetos, la vigencia esperada del material a grabar y la duración. Tras el cierre de la convocatoria se recibieron y financiaron veintidós proyectos pertenecientes a doce de los diecisiete departamentos académicos de la UNS.

Primer contacto con los equipos docentes. Indicaciones puntuales

Nos comunicamos por correo electrónico, *WhatsApp* y telefónicamente con cada docente para coordinar días de grabación y poder armar una agenda. La comunicación directa fue muy importante porque, a pesar de que habían completado un formulario de inscripción

¹ Sugerencias para el Diseño de Objetos de Aprendizaje. https://st02.uns.edu.ar/contenidos/documentos/444_AP_4174.pdf. Visitado el 01-07-2022.

con varios detalles sobre la convocatoria, algunos docentes declararon que participaron del proyecto porque les interesó la temática pero no tenían bien en claro el objetivo del mismo. En ese contexto, pudimos observar que falta información en los docentes acerca del concepto de objeto de aprendizaje, sus características, modos de producción, y ello nos permitió pensar en diferentes talleres y capacitaciones, a futuro, sobre estas temáticas.

Por otra parte, también suministramos las indicaciones preliminares sobre vestimenta para evitar el color verde, porque el verde es el mismo color que se usa para reemplazar el fondo en posproducción y sobre los recursos mínimos con que se debían presentar (*notebook*, *software* de grabación de pantalla, material didáctico, guion). Asimismo, anticipamos que los audiovisuales producidos serían depositados en el RID bajo una licencia de acceso abierto.

Calendario de grabaciones

Fue complejo coordinar los momentos para grabar porque muchos docentes acusaban una agenda cargada, sumada al contexto del fin de año académico. Debimos ser mucho más flexibles en días y horarios para agilizar el proceso. No obstante, nos demandó tres meses disponer del material grabado de todos los participantes.

Producción

Ambientación del equipo docente

Aportamos un entorno amistoso a los profesores, dándoles espacio y tiempo holgado para conocer la sala, entender el proceso de grabación, practicar el rato que les hiciera falta hasta que se encontraran familiarizados y cómodos con el proceso. Algunos docentes no cumplieron con el horario y tuvimos que reasignar fecha y hora. Intentamos aprovechar el tiempo muerto que generaron para adelantar otros trabajos de edición ya que, en general, evitamos poner dos grabaciones en el mismo día, en beneficio de un mayor tiempo posible a la ambientación.

Verificación de recursos del docente. Sugerencias para la grabación

Cuando los docentes llegaban a la sala de grabación, verificábamos los recursos que traían y dábamos las indicaciones técnicas necesarias para comenzar a grabar: cuidar tono y velocidad de la voz, mirar a cámara, postura, etc.

Algunos acudieron muy preparados y listos. Otros tuvieron inconvenientes que ayudamos a resolver, por ejemplo: la falta de instalación de un programa para grabación de pantalla, como el *OBS Studio* o *Zoom* o el incorrecto funcionamiento de su *notebook* (en algún caso conseguimos reemplazarla y en otros reasignamos fecha de grabación).

A pesar de que el ochenta por ciento de los docentes convocados, ya habían declarado tener experiencias grabando videos para sus clases, la duración del producto final resultó bastante mayor de lo que habían planeado. En este punto, vimos reflejada la ausencia de “guion de contenido”. Solo un cuarenta por ciento de los docentes aportó un esquema explícito del desarrollo de su clase. El resto se limitó a leer contenidos de sus presentaciones en *Power Point* directamente de la pantalla, o verter lo que había memorizado.

Respecto del material complementario que aportaron los docentes, un cincuenta por ciento dijo haber producido ese material específicamente para el momento de la grabación, mientras que otro cincuenta por ciento utilizó material existente adaptado a los nuevos requerimientos.

Por otro lado, y también con respecto al contenido, algunos equipos docentes pidieron ayuda de preproducción. Así, colaboramos en la edición de sus componentes gráficos y animaciones, fuimos a filmar material de apoyo a laboratorios o lugares de práctica, editamos y procesamos material de video que ya disponían de alguna otra experiencia, realizamos grabaciones en *off* con estudiantes en los estudios de la Radio de la Universidad, etc.

La grabación se realizó en formato “vivo de televisión”, es decir, sin cortes, o con los mínimos posibles. En general se pudo respetar esta premisa salvo algunas excepciones.

Postproducción

Este proceso consistió, en la mayoría de los casos, en tomar las dos grabaciones, la del profesor que filmamos con nuestros equipos (audio y video) y la de pantalla (solo video) que grabamos con cada *notebook*, y alternarlas en el video final según distintas consideraciones.

Para la posproducción de los objetos, como recomiendan Ochoa y Utray (2017), utilizamos la herramienta para edición no lineal de *Adobe Premiere* ya que posee una interfaz de usuario muy simple y está integrada en un paquete de aplicaciones que permite abordar todas las tareas de la postproducción: gráfica, sonido, composición. En el resultado final de cada video, en el llamado “render”, implementamos un formato de compresión h.264 que permite hacer del objeto algo fácil de compartir y cargar.

Para organizar y dar identidad a los OA utilizamos el software *After Effects*, diseñamos placas con la identidad visual de la dirEaD y otras con la información del tema del que tratan los objetos, sobre el docente a cargo, el departamento académico al que responde la cátedra y la licencia “Creative Commons” apropiada para cada caso.

El efecto principal del video fue “incrustación por croma”, que consiste en eliminar la tela verde que se encuentra detrás del docente para reemplazarla por otro color o imagen (Wright, 2017). En este caso usamos la paleta de colores azul y verde y, además, hemos ubicado en un lado, el material del docente, cambiando de tamaño “pantalla completa” a “*picture and picture*” dependiendo la explicación del mismo.

Almacenamiento en repositorios y canales dirEaD

Depositamos los objetos de aprendizaje en la colección del repositorio institucional que la Biblioteca Central propuso dentro del marco específico del proyecto. A cada OA hipermedial le adjuntamos todos los metadatos necesarios para que fuesen de fácil acceso, reutilización y preservación, previa consulta a los docentes respecto de dichos descriptores. Asimismo, subimos los objetos de aprendizaje audiovisuales al canal de *You Tube* de la dirEaD en condición de “no listado” para que cada docente pudiese decidir cuándo, y en qué entorno se puede acceder.

Valoración de la experiencia

Evaluación de los objetos producidos

Una vez finalizado el trabajo de producción, mediante una rúbrica diseñada para valorar los distintos aspectos de los objetos de aprendizaje desarrollados, evaluamos, particularmente desde el criterio audiovisual, cada uno de los OA teniendo en cuenta cuatro indicadores: guion de contenido, contaminación visual, velocidad y tono de voz, duración.

	Guion de contenido	Contaminación visual/sonora	Velocidad, tono de voz	Duración
A	5 (23%)	8 (36%)	13 (59%)	6 (27%)
B	6 (27%)	14 (64%)	9 (41%)	10 (45%)
C	11 (50%)	0	0	6 (27%)

A	Cumple de manera óptima con la valoración
B	No tiene una valoración muy negativa ni muy positiva
C	Tiene que mejorar en este concepto

TABLA I. Valoración Audiovisual de OA

Guion de contenido

Según Aida Gómez (2017), “la finalidad de un guion instruccional es acercar al docente al diseño y producción de RED facilitando la comprensión de diferentes conceptos técnicos, tecnológicos y teóricos asociados con estos” (p. 55)

En la tabla, se puede apreciar que solo el veintitrés por ciento de los docentes preparó un “guion de contenido” además del didáctico. El veintisiete por ciento se manejó con fluidez como si el guion lo hubiese memorizado a la perfección y utilizase el soporte audiovisual solamente como referencia. El otro cincuenta por ciento solo leía el “guion didáctico”.

Jordi Lladó, destacado realizador de TV en España, explica los problemas y dificultades a la hora de realizar vídeos didácticos, a causa, entre otros factores, de la carencia de guionistas especializados. Lo expresa del siguiente modo: “A mi modo de ver hay en general una gran tendencia a hacer simples conferencias verbales ilustradas con imágenes y ‘amenizadas’ con música de fondo. La concepción es verbalista, no audiovisual” (citado por Galán Fajardo, 2006, p. 3). Es necesario realizar guiones de contenido que no sean lineales, y se presenten para que el estudiante pueda decidir en qué orden desea acceder al contenido.

Contaminación visual / sonora

Una de las consideraciones que se deberían tener en cuenta desde la composición del plano, es cuidar la contaminación visual, evitando la mayor cantidad de elementos en la escena, como el cable cargador de las *notebooks* que aportan los docentes, debido a que, en la mayor parte de los casos, estos soportes no estaban previstos de batería, por lo que era indispensables conectarlas a la red eléctrica, también los cables de los periféricos (*mouse*), *pads*, lentes y estuches, vasos y botellas.

El sesenta y cuatro por ciento de los trabajos tuvo algún grado de contaminación visual/sonora para corregir.

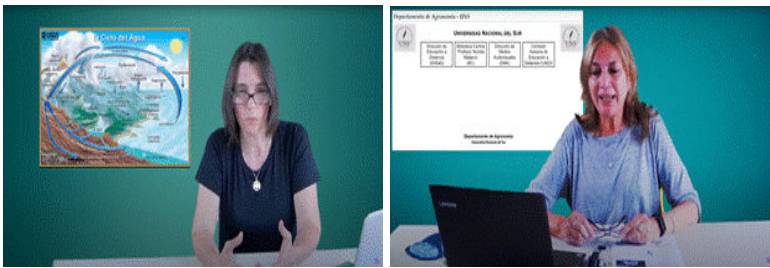


FIGURA 1. Ejemplos de composición de imagen contaminada vs composición más limpia. Izquierda: Mg. Verónica Gil. Derecha: Mg. Patricia Chimeno

Velocidad / tono de voz

El incremento en la velocidad de la voz del narrador influye positivamente en la tasa de participación, así como el lenguaje con estilo conversacional. No se han mostrado mayores inconvenientes en esta área. Aunque pueden aportar recomendaciones en algunos casos, todos los trabajos tuvieron una valoración positiva.

Duración

Como sugiere Aceituno (2010), la duración de videos educativos no debe superar los 6 minutos. Solamente un treinta por ciento de los docentes que participaron de la convocatoria, se mantuvo en tiempos inferiores a 10 minutos. Un dato relevante es que en el momento de la convocatoria el noventa y cinco por ciento de los docentes estimaba el tiempo de su presentación por debajo de los 30 minutos. Solo el veintisiete por ciento estuvo dentro de los estándares recomendados.

Encuesta de valoración de los equipos docentes

Los docentes completaron una encuesta de valoración del proyecto, de cuyos resultados los más salientes son: el noventa y cinco por ciento de los docentes considera que la experiencia de grabar los objetos de aprendizaje fue positiva y que la repetiría. El setenta por ciento prefiere grabar más de un objeto, optimizando así el tiempo en el que el docente está en la sala. Respecto del estímulo económico establecido para el productor de cada objeto, aunque el cuarenta por ciento lo vio como importante, más del sesenta por ciento declaró que hubiese grabado igual. De hecho, algunos se enteraron de dicho estímulo durante la grabación, incluso después de ella. También les pedimos, durante la encuesta, realizar una autocrítica y declarar las áreas que creen que deberían mejorar: La mitad experimentó alguna inseguridad al grabar en un contexto novedoso. También se ven como comunes (45%) cierto déficit en mirar a la cámara al exponer y logra redondear la presentación para optimizar los tiempos (36%).

Elementos que destacaron del proceso: “La orientación y el apoyo profesional”. “Calidad”. “Alcance del producto”. “La tecnología de

vídeo y sonido son fundamentales”. “Tener acompañamiento para lo tecnológico”. “La interdisciplinariedad presente para que mi propuesta sea mejor”.

En relación con el hecho de producir objetos, algunas respuestas fueron: “Es el futuro de la educación”. “Es necesario, se optimiza el tiempo”. “Podemos avanzar en otros temas”. “Es un desafío indispensable para estimular la creatividad y originalidad que hacen a la transmisión en todo aprendizaje”. “Es una oportunidad muy buena para complementar las clases presenciales”. “Los alumnos piden clases grabadas”. “Creo que es un elemento central no solo de las futuras formas de aprendizaje sino de la expansión de la educación universitaria hacia nuevos sectores”.

Conclusiones

El desarrollo del proyecto HIPEROA, a través de la convocatoria lanzada durante 2021, permitió poblar con veintidós objetos de aprendizaje hipermediales audiovisuales de calidad, la colección homónima del Repositorio Institucional de la UNS. Los participantes demostraron entusiasmo durante la preparación, desarrollo y realización audiovisual de objetos de aprendizaje y, además, se pronunciaron dispuestos a continuar produciendo. Esa aceptación permite reconocer la gran oportunidad de seguir trabajando en la generación de estos y otros elementos para la educación. Es necesario seguir apuntalando a los equipos docentes con los conceptos básicos de un OA para agilizar su elaboración. Aunque los docentes no poseen un dominio acabado de los distintos elementos que intervienen en la creación de un OA, están de acuerdo en que los beneficia, les resulta importante, útil y oportuno y aspiran a que la producción sea en breve más dinámica, sencilla y accesible. Desde la dirEaD, debemos mejorar aspectos de preproducción, producción y postproducción para que eso se convierta en realidad.

Referencias bibliográficas

- Ferracutti, V., Ferracutti, N. e Iriarte, L. (2019). Proyecto de Repositorio Institucional de Acceso Abierto para el Campus Virtual de la Universidad Nacional del Sur. En S. León Ruiz, L. V. Garbarini, S. I. Martinelli Scorzato, R. M. Pósito y M. S. Quiroga (comps.), *8vo Seminario Internacional RUEDA. La educación en prospectiva. Prácticas disruptivas mediadas por tecnologías* (pp. 221-229). RUEDA, Universidad Nacional de Jujuy.
- Galán Fajardo, H. (2007). El guion didáctico para materiales multimedia. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 34.
- Aceituno, M. (2010). Clase 1. Texto. En *Seminario de producción multimedia - Diseño de hipermedias didácticos*. Universidad Nacional de Quilmes
- Ochoa, L. y Utray, F. (2017). *Guía 4K 709-mediroom* Programas de edición de vídeo (P116) <https://drive.google.com/file/d/1r1sld6kv0np1hnyinz-Mh0d2ud6p5z61/view?Usp=sharing>
- Gómez, A. (2017). La importancia del guion instruccional. *Revista Academia y Virtualidad*, 10(2), 47-60. DOI: [10.18359/ravi.2868](https://doi.org/10.18359/ravi.2868)
- Sugerencias Caed - UNS Para el diseño de objetos de aprendizaje <https://drive.google.com/file/d/1krx8bpdg9cwjillezvqsmpxy1sspnkwth/view?Usp=sharing>
- Wright, S. (2017). Composición digital para películas y videos: flujos de trabajo y técnicas de producción. Focal Press. Recuperado de <https://www.focalpress.com/>

PARTE II

Análisis de redes sociales en *Moodle*

Sandra Fabiana Aronica

Universidad Nacional de Córdoba

Sandra.aronica@unc.edu.ar

Introducción

Trabajar en contextos tecnológicos no es una novedad. Hace más de diez años que la plataforma de *e-learning Moodle* se ha incorporado a las prácticas de docentes y estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), sin embargo, la convergencia de tecnologías, su organización y gestión es un tema de preocupación actual y en permanente construcción.

En esta oportunidad, se presenta un avance del trabajo de investigación en el que se estudió con un conjunto de técnicas matemáticas, comúnmente conocidas como análisis de redes sociales o ARS (Sanz Menéndez, 2003), los debates sucedidos en dos aulas virtuales que aquí llamaremos AV1 y AV2, que fueron seleccionadas por el uso intensivo que realizaban del Foro y las excelentes condiciones para el estudio de los objetivos planteados en la investigación, lo que brindó un campo de estudio fértil para aplicar un análisis de este tipo.

Cabe aclarar que en el Aula Virtual I (AV1) participaron doscientas ochenta personas y se realizaron cuatro debates. El último tuvo menos participación porque fue una instancia de recuperación y por esta razón no formó parte de este análisis. Los otros tres debates se llevaron a cabo sin ningún tipo de agrupación, fueron realizados “entre pares”, sin la participación de docentes y se utilizaron como forma de acreditación del curso. Los estudiantes participaron libremente, abriendo los temas que consideraron necesarios e interviniendo en aquellos que eran de su interés.

Comparativamente, en AV1 participaron en todos los debates ciento sesenta y cuatro personas y ochenta y cinco fueron las que

abrieron tema de conversación. De las que abrieron tema, diecinueve personas (22%) lo hicieron en los tres debates, dieciocho (21%) en dos de los debates y cuarenta y seis (54%) personas iniciaron al menos una conversación en alguno de los debates. En AV2 participaron doscientas once personas y se realizaron tres debates y también se llevaron a cabo sin ningún tipo de agrupación.

Si bien en la literatura existe una intensa discusión sobre si el ARS es simplemente un conjunto de métodos y algoritmos para estudiar sistemas de relaciones o si se trata de un nuevo paradigma teórico, sin entrar en esa discusión, aquí se lo utilizó para evaluar todas las conversaciones ocurridas en AV1 y AV2, buscando patrones subyacentes de interacción entre las entidades sociales y el sistema de relaciones que los constituyen, superando así la dicotomía estructura/agencia, (Aguirre, 2011).

Analizar con ARS todos los debates y conversaciones que se construyeron en AV1 y AV2 permitió vincular relaciones a nivel micro social con relaciones a nivel macro social, lo que posibilitó descubrir pautas de interacción social que no logran verse en los abordajes centrados en agentes o instituciones. Además, interesó especialmente porque esta técnica se nutre de tres elementos tradiciones de las Ciencias sociales: 1) el concepto antropológico de “red social” 2) la concepción sociológica de la estructura social como “red social”; y 3) las explicaciones “estructurales” del proceso político, estudiando la conducta de los individuos a nivel micro, los patrones de relaciones a nivel macro y las interacciones entre los dos niveles, (Sanz Menéndez, 2003).

Inspiraron el uso de ARS los trabajos de Kuz, Falco y Giandini, (2016), que evaluaron la dinámica de comunicación en un foro asíncrono; Ojeda Copa, (2016), que utilizó ARS para comprender y medir el aspecto estructural de la comunicación en los espacios digitales al analizar la frecuencia de interacción de los miembros de dos grupos públicos en *Facebook* y en Álvarez Ferrando, Kuz y Falco, (2013), que utilizaron ARS y la elaboración de grafos para visualizar la estructuración de los nodos, relaciones, comunidades, y calcularon las métricas correspondientes para analizar la dinámica de comunicación en un foro asíncrono. Además, el trabajo de Willging (2008), que estudió el ARS como herramienta para el análisis de los Foros, quien examinó la validez de la técnica para que instructores de cursos en línea

pudieran utilizarla para evaluar la participación en la interacción, y fue una inspiración para profundizar en herramientas que compatibles con la tecnología Moodle y que, además, facilitaran el uso de analíticas educativas (Amo Filv, 2021) de manera integrada con el contexto virtual de trabajo.

Utilizar el ARS como una analítica del aprendizaje es una práctica relativamente madura en el campo de investigación, sin embargo, esta situación contrasta fuertemente con la realidad educativa, puesto que aún podría considerarse como emergente su aplicación en ámbito académico. Por este motivo se lo aplicó en esta oportunidad con un doble fin, de investigación y educativo, para comprobar si es posible achicar esta brecha, aprovechando el gran cúmulo de información académica y de actuación que brinda la plataforma Moodle. Esto implica además, la convergencia tecnológica de los diferentes sistemas utilizados por las instituciones educativas y tecnologías adoptadas por los docentes, ya que, si además de considerar las interacciones en el entorno virtual de aprendizaje utilizado le agregamos las ocurridas en las redes sociales y/o cualquier otro entorno digital utilizado (sitios, plataformas, blogs, laboratorios virtuales, plataformas de realidad virtual, juegos, etc.), la cantidad de datos que se pueden generar, almacenar y utilizar para realizar analíticas educativas es enorme y crece exponencialmente a medida que crece el número de estudiantes (Amo, 2021).

Por otro lado, los docentes tienen muchos tipos de herramientas que pueden utilizar con fines educativos: para evaluar, para crear contenido, para consumirlos, para publicar, para almacenar en línea, para interactuar con sus estudiantes, etc. Cada una de estas herramientas guarda en *log* información valiosa de sus usuarios y las acciones tecnológicas que realizan, por lo que el uso de técnicas de análisis de estos datos, así como la convergencia de estas tecnologías ofrecen a docentes e instituciones educativas un gran valor añadido, por lo que se considera que su estudio resulta un tema interesante y útil de abordar y discutir en instancias y redes como estas.

Metodología

Tomando como antecedente el trabajo de Monteiro y Pereira, (2018), quienes realizaron un análisis sociométrico de foros de una comunidad educativa utilizando UCINET y NETDRAW, se analizaron estas herramientas y se evaluó su utilidad para el contexto *Moodle*. Lamentablemente, estas herramientas no resultaron compatibles con la tecnología *Moodle*, por esta razón, se decidió utilizar una hoja de cálculo (Excel) para procesar la información proveniente de *Moodle* y calcular matemáticamente los índices ARS.

Se sabe que *Moodle* no solo brinda una dimensión tecnológica en la cual se desarrolla una interacción social, sino que sus características técnicas y sus configuraciones determinan que solo ciertas acciones puedan realizarse a través de dicha dimensión. Por este motivo, a diferencia de otras plataformas de *e-learning* o tecnologías convergentes, *Moodle* no presenta la posibilidad de analizar directamente la información o descargar de su contexto las conversaciones generadas en el recurso Foro. Esto complejiza la aplicación de esta metodología con fines educativos, ya que la construcción de los datos a procesar debe realizarse de manera manual y fuera del contexto tecnológico a evaluar.

Utilizando la observación participante en línea y fuera de línea, junto a la aplicación de etnografías digitales (Ardèvol, Estalella y Domínguez 2008), el procedimiento seguido para la construcción de la información necesaria fue:

- 1) acceder en línea a cada conversación (o tema abierto en el recurso Foro).
- 2) Registrar cada conversación (una a una) en un documento de texto (*Word*), utilizando los comandos “copiar” y “pegar” para descargar todo lo actuado en línea.
- 3) Eliminar los enlaces y otros formatos html.
- 4) Preservar la identidad y resguardar la confidencialidad de las expresiones de los participantes. Para ello, se reemplazaron los nombres de estudiantes y docentes por códigos conformados por letras y números.

- 5) Guardar las conversaciones como archivos de texto con extensión “RTF” como parte del Diario de campo y para su posterior procesamiento y análisis cualitativo con el *software* Atlas.Ti en fases posteriores de investigación.
- 6) Se relevó en número de Réplicas (R), para conocer la cantidad de respuestas dadas a un comentario.
- 7) Se relevaron los Mensajes (M), para conocer la cantidad de mensajes intercambiados en una conversación. (Nota: esto es importante a los fines educativos, no es brindado por Moodle).
- 8) Se contaron los Participantes (P), para conocer la cantidad de personas que intervinieron en una conversación.
- 9) Se calculó la Densidad de interacción (D) con la fórmula $D = M / [P * (P - 1) / 2]$ para cada conversación.
- 10) Se calculó el Promedio de mensajes por participantes como $AVG(P) = M / P$ para cada conversación.

Resultados

Todo lo actuado en Moodle, como sucede con toda la información que se publica en línea, permanece allí, disponible para ser accedido desde cualquier lugar físico y en cualquier momento. Sin embargo, en Moodle, los contenidos publicados son gestionados por un usuario con perfil de administrador, quien, a través de una acción tecnológica, puede hacer desaparecer en un momento todo lo actuado, sin que medie una notificación de algún tipo. Esta situación plantea la posibilidad de “perder” todo lo actuado si no se toman los recaudos de “descargar” a un soporte tecnológico adicional todo aquello que interesa conservar. Aun así, la construcción social se pierde. Este hecho va en contra de la característica general de los espacios virtuales en los cuales la información publicada y la construcción social lograda reside allí todo el tiempo que sus creadores lo deseen y/o el soporte tecnológico lo permita.

En las Figuras 1 y 2 se muestran las capturas de pantallas de la construcción de la información y análisis de redes sociales realizado con planillas de cálculo *Excel* para AV1 y AV2.

El análisis ARS realizado tuvo una doble utilidad: por un lado, evaluar la utilidad de esta metodología para ser utilizada como método de análisis educativo y/o académico, y por otro lado, con fines investigativos, como instancia previa a aplicar un muestreo por conveniencia a los fines de seleccionar los casos o conversaciones a continuar analizando con mayor profundidad, y utilizar otras técnicas tales como: análisis gráfico de interacciones, análisis de acciones tecnológicas en el entorno *Moodle* y análisis de contenido de las conversaciones que presentaron los mayores valores de participación, réplicas y densidad de interacción.

Se pudo constatar que la metodología resultó compleja para utilizarla con fines académicos. Si bien la información que arroja es útil, todos los pasos que son necesarios realizar para aplicarlo en un entorno *Moodle* hasta conseguir dichos resultados desaniman su aplicación como método analítico educativo.

	A	B	E	G	H	I	J
		(AV_1) - Debate 1 - Temas	Réplicas	Mensajes	Participantes	Densidad Interacción	Promedio de mensajes por participante
1							
2	1	El valor moral de la vida como factor fundamental en la acción de	14	15	9	0.42	1.67
3	2	La confianza como punto de partida	25	26	13	0.33	2.00
4	3	El ambiente y su influencia en la organización	22	23	12	0.35	1.92
5	4	Porque los secuestradores permitieron que las personas	42	43	31	0.09	1.39
6	5	ACCIÓN DE CORAJE	22	23	10	0.51	2.30
7	6	EL CORAJE: Acción de Coraje Colectiva Vs. Acción de Coraje Individual	11	12	7	0.57	1.71
8	7	United 93 vs American Airlines 11	16	17	16	0.14	1.06
9	8	Instinto de supervivencia	20	21	13	0.27	1.62
10	9	Juicio e intuición como forma de actuar	13	14	8	0.50	1.75
11	10	Una acción de coraje: ¿Realmente es constructiva?	17	18	11	0.33	1.64
12	11	Liderazgo informal	18	19	15	0.18	1.27
13	12	La acción de coraje. ¿Siempre presente en situaciones límite?	17	18	16	0.15	1.13
14	13	¿Por qué los terroristas del vuelo 93 no lograron cumplir su objetivo?	16	17	16	0.14	1.06
15	14	Creatividad contextual	3	4	4	0.67	1.00
16	15	LA ESPEZANZA DE VIVIR COMO MOTOR DE LA ACCIÓN DE CORAJE	15	16	12	0.24	1.33
17	16	El "Coraje" del grupo terrorista	19	20	13	0.26	1.54
18	17	Como gestionar los recursos de manera adecuada frente a una situación crítica	10	11	8	0.39	1.38
19	18	La presencia de LÍDERES innatos.	22	23	15	0.22	1.53
20	19	Acción de coraje colectiva adicionada al valor agregado de los colaboradores	2	3	3	1.00	1.00
21	20	El enemigo único y la idea de que esta todo perdido.	13	14	12	0.21	1.17
22	21	El secuestro del avión. ¿Puede entenderse como una acción de coraje?	28	29	14	0.32	2.07
23	22	La interacción de Sensemaking y Sensegiving	11	12	8	0.43	1.50
24	23	La comunicación como recurso fundamental en la acción de coraje	25	26	11	0.47	2.36
25	24	Sanciones positivas independientemente de la fuente son un recurso	18	19	9	0.53	2.11
26	25	Gerencia general. Ambiente interno y externo	5	6	5	0.60	1.20
27	26	Liderazgo y Estrategia de supervivencia	12	13	12	0.20	1.08
28	27	Recursos del ambiente interno y externo influyentes-Factores	27	28	12	0.42	2.33
29	28	Cómo un grupo de personas extrañas logra una acción colectiva	11	12	9	0.33	1.33
30	29	Identidad colectiva	15	16	13	0.21	1.23
31	30	¿importa el "quien soy" en situaciones desconocidas y límites?	18	19	12	0.29	1.58
32	31	No subestimar el poder de la interacción	15	16	12	0.24	1.33
33	32	formación de una "organización de emergencia"	19	20	7	0.95	2.96
34	33	"Eludir responsabilidades"	15	16	10	0.36	1.60
35	34	Límites a la acción de coraje colectivo en organizaciones.	11	12	10	0.27	1.20
36	35	desencadenante de la acción colectiva	19	20	11	0.36	1.82
37	36	Riesgo	13	14	9	0.39	1.56
38	37	Inteligencia Colectiva y Gestión Óptima en situaciones Críticas.	9	10	9	0.28	1.11
39	38	Resiliencia como factor clave de la acción colectiva	10	11	6	0.73	1.83
40	39	La toma de decisiones en una estructura piramidal rígida.	11	12	10	0.27	1.20
41	40	El efecto espectador	18	19	12	0.29	1.58
42	41	La reconstrucción de la identidad personal.	14	15	8	0.54	1.88
43	42	Reconocimiento de "Misión suicida" como factor clave para la acción colectiva	19	20	16	0.17	1.25
44	43	Construcción de Narrativas	16	17	6	1.13	2.83
45	44	La importancia de las emociones en las decisiones ante una situación crítica	20	21	12	0.32	1.75
46	45	Diversos factores como desencadenantes de la decisión	10	11	9	0.31	1.22
47	46	EL TIEMPO COMO RECURSO ESENCIAL	15	16	13	0.21	1.23
48	47	Coraje Colectivo	26	27	15	0.26	1.80
49	48	Tendencia a diluir la responsabilidad	7	8	7	0.38	1.14
50	49	Narrativa que explica la coacción y Sensemaking	6	7	6	0.47	1.17
51	50	La confianza y el liderazgo como factores claves	16	17	13	0.22	1.31
52	51	Visión colectiva sobre la individualización de los sujetos	8	9	9	0.25	1.00
53		Respuestas:	804				
54		Temas abiertos	51				
55		Participaciones	855	43	31	1.13	2.96
56				(Debate 4)	(Debate 4)	(Debate 43)	(Debate 32)
57		Máximo	42				
58		Mínimo	2				
59		Promedio de participaciones:	15.8				

FIGURA 1. Análisis de redes sociales correspondiente a los debates realizados en AV1

A	B	D	H	I	J	K	
	(AV_2) - Debate Inicial - Temas	Réplicas	Mensajes	Participantes	Densidad Interacción	Promedio de mensajes por participante	
1							
2	1 Diagnosticar una patología en la "Complejidad"	12	13	7	0.62	1.86	
3	2 Las patologías dependen del tipo de Liderazgo.	35	36	24	0.13	1.50	
4	3 Presentación	30	31	31	0.07	1.00	
5	4 ¿La culpa es del sistema?	11	12	6	0.80	2.00	
6	5 Lo cotidiano.	20	21	12	0.32	1.75	
7	6 Características de la organización que desencadenan patologías	21	22	13	0.28	1.69	
8	7 Interdependencia de las patologías	26	27	15	0.26	1.80	
9	8 Patologías por generaciones	35	36	15	0.34	2.40	
10	9 Desmoralización no es una patología	18	19	14	0.21	1.36	
11	10 Críticas a las Patologías de Habermas	9	10	6	0.67	1.67	
12							
13		TOTAL	217	36	31	0.8	2.4
14		MAXIMO	35	Tema 2)	Debate 3)	Debate 4)	Debate 8)
15		MINIMO	9				

A	B	D	G	H	I	J	
	Tema(AV_2) - Debate 1 - Temas	Réplicas	Mensajes	Participantes	Densidad Interacción	Promedio de mensajes por participante	
1							
2	1 Sensemaking a futuro	21	22	12	0.33	1.83	
3	2 De las reglas de interacción y la complacencia aprendida	50	51	19	0.30	2.68	
4	3)Armonización de objetivos organizacionales	10	11	5	1.10	2.20	
5	4 Estructura Colectiva	43	44	25	0.15	1.76	
6	5 SENSEMAKING	36	37	17	0.27	2.18	
7	6 Sensemaking a la inversa	55	56	21	0.27	2.67	
8	7 UNIDAD DE ESTUDIO: LAS CONDICIONES	37	38	13	0.49	2.92	
9	8 Concepto de Interacción	87	88	30	0.20	2.93	
10	9 Goffman y la Teoría de Interacción de Actores	33	34	9	0.94	3.78	
11	10 Resultados de la interacción	31	32	16	0.27	2.00	
12	11 La persona en la vida cotidiana	49	50	23	0.20	2.17	
13	12 Sensemaking y la racionalidad limitada	31	32	13	0.41	2.46	
14	13 Cambio de las Organizaciones	61	62	24	0.22	2.58	
15	14 ANALISIS DE MARCOS: REALIDADES MULTIPLES	40	41	11	0.75	3.73	
16	15 IMPACTO DEL TRABAJO DE GOFFMAN	45	46	17	0.34	2.71	
17							
18		TOTAL	629	88	30	1.10	3.78
19		MAXIMO	87	Debate 8)	Debate 8)	Debate 3)	Debate 1)
20		MINIMO	10				

A	B	D	G	H	I	J	
	(AV_2) - Debate 2 - Temas	Réplicas	Mensajes	Participantes	Densidad Interacción	Promedio de mensajes por participante	
1							
2	1 Sensemaking "Prospectivo"	51	52	16	0.43	3.25	
3	2 Aprendizaje Organizacional	58	59	22	0.26	2.68	
4	3 ¿Cambios organizacionales formales en Lilleborg?	38	39	23	0.15	1.70	
5	4 SIGNIFICADOS COMPARTIDOS Y SABIDURIA	53	54	18	0.35	3.00	
6	5 Sensemaking Colectivo	35	36	18	0.24	2.00	
7	6 Cuerpo, emociones y sensemaking	44	45	19	0.26	2.37	
8	7 El sensemaking en la cultura argentina	34	35	22	0.15	1.69	
9	8 SENSEMAKING INMANENTE	31	32	19	0.19	1.68	
10	9 Relación entre aprendizaje y cambio	64	65	29	0.16	2.24	
11	10 Cambio organizacional: ¿Normal o excepcional?	36	37	19	0.22	1.95	
12	11 CRITICA DE LA PERSPECTIVA DE SENSEMAKING	35	36	22	0.16	1.64	
13	12 Medios de comunicación en sensemaking post-crisis	47	48	20	0.25	2.40	
14	13 Sensemaking pesimista	53	54	18	0.35	3.00	
15	14 Emociones negativas en Sensemaking	60	61	30	0.14	2.03	
16	15 Sensemaking vs Toma de decisiones	35	36	12	0.55	3.00	
17	16 Cambio y aprendizaje según el mercado actual - Elkjaer	41	42	14	0.46	3.00	
18	17 Tecnología en la crisis y en el cambio	31	32	15	0.30	2.13	
19	18 Sensemaking en el cambio estratégico	36	37	14	0.41	2.64	
20							
21		TOTAL	782	65	30	0.55	3.25
22		MAXIMO	64	Tema 9)	Tema 14)	Tema 15)	Tema 1)
23		MINIMO	31				

FIGURA 2. Construcción y análisis de redes sociales correspondiente a los debates realizados en AV2

En la instancia de investigación, se pudo constatar que existen ciertas falencias en pos de la convergencia tecnológica que impone la actualidad. Entre ellas mencionan:

- 1) *Moodle* no presenta una funcionalidad a través de la cual se pueda “descargar” o “compartir” lo que los participantes dijeron en el Foro. La acción de poder “descargar” los posts realizados en los Foros o de aplicar herramientas de análisis de información debería ser más simple, accesible e intuitiva dentro de su entorno, como en otras plataformas del mercado. Esta falencia genera inconvenientes de gestión de índole tecnológica, académica e institucional.
- 2) *Moodle* sí dispone de cierta información accesible y descargable en formato de hojas de cálculo, como por ejemplo: los tiempos dedicados, usuarios que participaron en los debates, accesos y vistas de contenido realizadas, estadísticas de participación, etc., pero realizar un análisis de redes conjunto con las actuaciones de los estudiantes en otras tecnologías, además de hacerlo de manera manual y por fuera del entorno *Moodle*, se complica bastante, principalmente si se quieren revisar cuestiones de integridad, validez y trazabilidad de las actuaciones.
- 3) El hecho de que *Moodle* no cuente con una herramienta para realizar el ARS dentro de su entorno, además de condicionar el análisis (como se planteó en el punto anterior), pone a esta plataforma en una posición desfavorable con respecto a otras tecnologías convergentes disponibles.
- 4) Además, y en concordancia con los puntos anteriores, la necesidad de contar con estas analíticas ya fue planteada a la comunidad Moodle.org en el año 2015, incluso, en dicha oportunidad se solicitó poder contar también con una herramienta gráfica que permitiera visualizar la interacción en los foros. Hasta la fecha, la comunidad *Moodle* aún no ha desarrollado este tipo de herramienta en ninguna de sus versiones vigentes.

- 5) Resultó complejo graficar la información resultante del análisis ARS, lo que condicionó aún más la riqueza del análisis resultante para fines educativos y/o académicos.
- 6) Con respecto a los resultados de las conversaciones analizadas, se observa que, en pocas ocasiones, solo en dos oportunidades, la densidad de la interacción calculada fue mayor a 1, no habiéndose encontrado patrones de interacción entre las conversaciones analizadas.
- 7) Toda la actuación e interacción social que los estudiantes realizaron utilizando otros medios digitales, quedó totalmente fuera del análisis. Se considera que esta es una cuestión a discutir en ámbitos como este, ya que, si se pretende una convergencia total de tecnologías digitales, habrá que sortear no solo cuestiones de compatibilidad tecnológica, sino también de accesibilidad, privacidad y responsabilidad tanto a nivel institucional como personal.

Conclusiones

Actualmente *Moodle* no cuenta con herramientas embebidas para poder realizar un análisis de redes sociales directamente dentro de su entorno. Si bien cuenta y registra toda la información necesaria para llevar a cabo este tipo de análisis, resulta complejo realizarlo, porque la información tiene que ser reconstruida fuera de su contexto tecnológico para su procesamiento, ya que tampoco presenta compatibilidad con herramientas ARS disponibles en el mercado.

Esto condiciona su uso, tanto con fines académicos como de investigación, así como el análisis conjunto de la interacción social y acciones tecnológicas que se llevan a cabo en otras tecnologías digitales convergentes y de uso extendido en nuestra sociedad actual.

Se cree que sería de mucha utilidad contar con estas herramientas de análisis dentro del entorno *Moodle* y de manera integrada a otras tecnologías. Las herramientas para el análisis del aprendizaje pueden categorizarse de varias formas, la comunidad *Moodle* plantea en su sitio moodle.org las siguientes: Descriptiva, Predictiva, Diagnóstica y

Prescriptiva, según la profundidad de su integración con otros sistemas, sin embargo, hasta donde se pudo analizar en el presente estudio, solo se utilizan a nivel operacional, presentando dificultades al momento de querer ser utilizadas de manera predictiva y diagnóstica.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. L. (2011). Introducción al análisis de redes sociales. *Documentos de Trabajo CIEPP*, 82, 59. [Http://www.ciepp.org.ar](http://www.ciepp.org.ar)
- Álvarez Ferrando, A., Kuz, A. Y Falco, M. (2013). Gephi: análisis de interacciones en un foro, a través de ARS en el aula. *TE&ET*, 11, 66-75.
- Amo Filv, D. (2021). Antica del Aprendizaje: 30 experiencias con datos en el aula. *Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa*, 67, 80-81.
- Ardvol Piera, E., Estalella Fernández, A. Y Domínguez Figaredo, D. (2008). La mediación tecnológica en la práctica etnográfica. En E. Ardvol Piera, A. Estalella Fernández y D. Domínguez Figaredo (comps.), *La mediación tecnológica en la práctica etnográfica* (pp. 9-30). Ankulegi.
- Kuz, A., Falco, M. y Giandini, R. (2016). Análisis de redes sociales: un caso práctico. *Computación y Sistemas*, 20(1). [Hhttps://doi.org/10.13053/cys-20-1-2321](https://doi.org/10.13053/cys-20-1-2321)
- Monteiro, V. Y Pereira, A. (2018). Análisis sociométrico de las interacciones en foros de discusión en una comunidad virtual de aprendizaje para jóvenes de enseñanza secundaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 9(16), 32-54.
- Ojeda Copa, A. R (2016). Cohesión e interacción en grupos de Facebook: el caso de los grupos de Sociología y Antropología de la UMSS. *Punto Cero*, 21(33), 36-48.
- Sanz Menéndez, L. (2003). Análisis de Redes Sociales: o como representar las estructuras sociales subyacentes. *Apuntes de Ciencia y Tecnología*, 7, 21-29.
- Willging, P. (2008). Técnicas para el análisis y visualización de interacciones en ambientes virtuales. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 14(1), 1. [Hhttps://doi.org/10.5565/rev/redes.122](https://doi.org/10.5565/rev/redes.122)

Una propuesta para una carrera de grado en contextos de hibridación

Blanca Rosa Carrizo

Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Córdoba

Bcarrizo@frc.utn.edu.ar

Introducción

La nueva propuesta académica de Educación a Distancia (EaD) implicó un cambio profundo en la estructuración de presencia territorial de la Educación Superior, puesto que puso en evidencia la necesidad de des regionalizar y descentralizar la propuesta pedagógica mediante el paso de comunidades locales de aprendizaje a comunidades virtuales.

El mayor impacto de esta nueva propuesta se produce en el análisis de la presencia y distribución territorial de las casas de altos estudios puesto que este cambio impulsó una des-territorialización, al tiempo que aumentó la cobertura social de esta modalidad ya que el cuerpo estudiantil no es situado sino, todo lo contrario, permite la inclusión de un universo mucho más amplio. Ello es posible gracias a la transformación que sufre la educación superior presencial, dado que la nueva modalidad permite la reconversión de múltiples áreas vinculadas al proceso de enseñanza aprendizaje:

1. la reconfiguración espacial de las sedes.
2. El cambio en el rol del docente con un perfil orientado a la figura del Tutor y no del docente catedrático (expositivo).
3. La articulación comunitaria en el proceso de enseñanza. Estos elementos dan muestra de un cambio profundo de la propuesta académica de la Educación Universitaria que, por primera vez, permite una educación con cobertura universitaria des-territorializada.

A través de la educación mediada por la tecnología, diversos sectores poblacionales pueden acceder a una oferta educativa, pues esta modalidad les permite el acceso a los materiales de aprendizaje en los horarios que les resulten convenientes y, de manera autónoma, regular su ritmo de avance en los estudios de acuerdo con sus tiempos y con las responsabilidades que tienen que cumplir.

Marco normativo

La Universidad Tecnológica Nacional (UTN) entiende por EaD los estudios conocidos como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características indicadas precedentemente. Para que una carrera de pregrado, grado o posgrado sea considerada como dictada a distancia se requiere que la cantidad de horas no presenciales supere el 50% de la carga horaria total prevista en el respectivo plan de estudios.

Esta propuesta, que surge de la sinergia de tres Regionales (Córdoba, San Nicolás y Avellaneda), analiza la factibilidad de migrar algunas asignaturas de la carrera Ingeniería Industrial de la UTN, de modalidad 100% presencial, a modalidad semipresencial (*e-blended*), donde el planteo sería:

- 1) Trabajar hasta un 30% de la carga horaria de manera virtual (no presencialidad) lo que es una adaptación muy simple que no implica tramitación con el SIED (*Sistema Institucional de Educación a Distancia*).
- 2) La otra opción es trabajar entre un 30% a un 49% de carga horaria virtual, lo que sí obliga a la intervención del SIED y su cumplimiento normativo.

Se destaca que ambos planteos se dan siempre en el marco de una carrera presencial. Para enriquecer la propuesta se trabajará en equipos interdisciplinarios potenciando con las tres (3) facultades regionales involucradas, para evaluar la factibilidad técnica, económica y operativa de desarrollar propuestas electivas virtuales, con la finalidad de

desarrollar un sitio institucional para la implementación de la propuesta en un ambiente de prueba que permita hacer un testeo o pruebas de cada asignatura.

Se analizarán a priori los contenidos curriculares significativos y se contrastarán las hipótesis planteadas con elementos de juicio, basados en encuestas orientadas a conocer tendencias discriminadas en dos instancias: en los primeros niveles y en los próximos a recibirse.

Se pretende desarrollar un modelo reutilizable para ser implementado en otras carreras de grado, a través de una metodología de trabajo inclusiva, que potencie el proceso de enseñanza y aprendizaje en modalidad *e-blended*, compartiendo ambientes colaborativos virtuales con otras regionales que potencien la sinergia interregional.

Objetivo del proyecto

El objetivo general del proyecto de investigación es evaluar la factibilidad de desarrollar una propuesta *e-blended* para la carrera Ingeniería Industrial de la UTN, basada en un análisis del diseño curricular a nivel general y de las asignaturas electivas en particular.

De este objetivo general, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1. identificar en el diseño curricular de la carrera Ingeniería Industrial qué asignaturas se pueden migrar a modalidad *e-blended* conforme a la Ordenanza del Consejo Superior Universitario (CSU) vigente.
2. Establecer las competencias de egreso por nivel y las asignaturas que contribuyen a la misma.
3. Desarrollar una propuesta académica de cursado *e-blended* interregional.
4. Desarrollar contenidos de electivas de cursado virtual interregionales.
5. Analizar la factibilidad del diseño de contenidos mínimos virtuales con adquisición de competencias exigidas por el perfil.

6. Buscar, analizar y seleccionar herramientas para *e-blended*.
7. Evaluar la factibilidad técnica, económica y operativa de un sitio institucional para la implementación de la propuesta y su *testing*.

Metodología

El desarrollo metodológico se llevará a cabo mediante la utilización de técnicas basadas en la complementariedad (análisis desde distintas perspectivas que incluye estrategias y datos cualitativos y cuantitativos) como la triangulación metodológica (uso y contraste de múltiples métodos variedades de datos, investigadores y teorías en el estudio de un mismo objeto), siguiendo la propuesta metodológica de Sampieri (2006) (Sampieri et al, 2006).

Para dar cumplimiento a los objetivos 1 y 2 se llevará a cabo un análisis del diseño curricular y su contribución a las competencias, con el fin de identificar y determinar qué contenidos o cátedras pueden sostenerse mediante el dictado virtual, se pueden transformar o pensar en formato *e-blended*, en cursado virtuales, en un sistema mixto o en un sistema presencial.

Las mismas serán clasificadas y organizadas en una base de datos para realizar una ponderación teniendo en cuenta los factores y criterios a determinar y que apliquen a la virtualidad; por ejemplo, trabajos prácticos que requieran instalaciones físicas. Esta metodología cuantitativa (empleando el Sistema INFOSTAT) permitirá una matriz de *e-blended* del cursado de la carrera y sus correlatividades.

Para desarrollar el objetivo 3 se llevará a cabo un análisis comparado mediante una encuesta cerrada, a distintas facultades regionales, destinada a estudiantes, docentes y directores de carrera con el objeto de relevar las necesidades, apreciaciones, requerimientos y opiniones del cursado virtual. Usando una técnica de comparación múltiple, según distintas variables de análisis de las encuestas, se establecerán similitudes y diferencias de las ventajas y desventajas con el actual sistema presencial que brinde información para la construcción de una propuesta educativa virtual a medida de cada región.

Para el objetivo 4 se llevará a cabo un esquema de los resultados del análisis obtenido de los objetivos 1 a 3 y de la relación multivariada que permita analizar las relaciones interregionales y su vínculo con cada materia electiva, y su posterior desarrollo de contenidos a fin de ser dictado en forma virtual.

Para dar cumplimiento al quinto objetivo se llevará a cabo un método de contrastación que permita estudiar el diseño de contenidos mínimos virtuales, su factibilidad y redacción según los lineamientos de la Ordenanza 1627.

Para el sexto objetivo se llevarán a cabo una comparación y análisis de herramientas de / para la enseñanza por medio de un sistema *e-blended*. Estas herramientas deben ser consideradas desde el punto de vista de la relación causal entre los contenidos académicos mínimos y su instrumentación al cursado virtual regional, que permita mejorar las condiciones de calidad educativos actuales.

Para dar cumplimiento al último objetivo se llevarán a cabo Técnicas de Predicción para la evaluación de la factibilidad del desarrollo e implementación de asignaturas troncales de Ingeniería Industrial en formato *e-blended*, como opción al cursado de la misma.

Conclusiones

El gran aporte del proyecto es revisar la malla curricular, pero no desde el esquema que habitualmente se hace sino desde un enfoque totalmente distinto e innovador. Es un proyecto que tiene pocos antecedentes a nivel nacional en universidades públicas, aunque sí en otros países de Latinoamérica y Europa.

Los estudiantes de nuestras universidades ya están habituados a las tecnologías digitales por lo que nos lleva a explorar nuevos métodos de aprendizaje potenciando sus competencias tecnológicas desde un punto de vista formativo e innovador. Una propuesta didáctica de *e-blended*, como espacio de formación en la ingeniería industrial, desde las que se integren recursos digitales y presenciales para la formación y consolidación de conocimientos a través de una metodología participativa por parte profesores y estudiantes que fomente la alianza en-

tre las competencias digitales y sumada a estrategias didácticas (sinergia), facilitaría la tarea del docente en su función de mediador entre el alumno y el conocimiento promoviendo el constructivismo y por ende el aprendizaje por competencias.

En este contexto, es necesario revisar el diseño curricular buscando los contenidos, orientaciones y prácticas que se pueden planificar con un diseño de enseñanza *e-blended*, desde la integración de recursos (presenciales y digitales) para la adquisición de competencias, saberes y conocimientos, teniendo en cuenta que:

- lo relevante debe ser siempre lo educativo, no lo tecnológico (García Bejarano et al., 2013)
- Los recursos digitales no generan automáticamente conocimiento si no son asistidos por un docente.
- Es el método o la estrategia didáctica los que promueven el aprendizaje.
- Los recursos digitales deben servir para que los estudiantes aprendan y no sean meros usuarios. Deben utilizarse tanto como recursos de apoyo para el aprendizaje académico de las distintas cátedras como para la adquisición y desarrollo de competencias generales y específicas. Deben ser utilizados tanto para el trabajo individual de cada estudiante como para el desarrollo de procesos de aprendizaje colaborativo entre grupos de estudiantes tanto presencial como virtualmente. (Clases híbridas).
- Usar las TIC como una acción al proceso de enseñanza habitual. Es decir, tienen que estar integradas y ser coherentes con los objetivos y contenidos curriculares de la carrera.

La educación, como institución social y formativa, no puede dar la espalda y ser ajena a la cultura y tecnología de su época (Aguaded Gómez et al., 2016).

El cursado totalmente asincrónico de la asignatura Práctica Supervisada (PS), obligó a pensar un formato más adecuado a las necesidades de los distintos usuarios académicos (profesores tutores y estu-

diantes), sin dejar de cumplir con la reglamentación y los pasos intervinientes. La autogestión implica el desarrollo de otras competencias, como la administración de los tiempos, responsabilidad, etc.

Los nuevos formatos harán necesario analizar estructuras actuales para el apoyo técnico y tecnológico, de diseño y soporte, que a los fines de la UTN pueden plantearse e instrumentarse de manera institucional, corporativa y federal desde una unidad de soporte.

Se considera ineludible una investigación seria que permita constituirse como antecedente principal para el desarrollo de un nuevo diseño curricular semipresencial para la Ingeniería Industrial, que aporte conocimiento académico sobre el estudio del problema.

Referencias bibliográficas

- Aguaded Gómez, J., Guzmán Franco, M. y Duarte Hueros, A. (2016). Estudio y análisis de las competencias mediáticas del profesorado universitario en los procesos de teleformación. En R. Roig Vila (coord.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 1499-1510). Ediciones Octaedro.
- Carrizo, B., Abet, J. y Camino, C. (2020). *Caso de análisis particular aplicable a carrera Ingeniería Industrial*. COINI. Sitio web de referencia: <https://aacini.org/memoriascoini/>
- García Bejarano, A., Angarita J. y Velandia, C. (2013). Implicaciones pedagógicas del uso de las TICS en la Educación Superior. *Revista de Tecnología*, 12(3), 36-56.
- Sampieri, H., Collado, F. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Interamericana Editores.
- Universidad Tecnológica Nacional, Resolución junio 2018 del Consejo Superior Universitario. Lineamientos del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Universidad Tecnológica Nacional. Recuperado de: <http://csu.rec.utn.edu.ar/docs/php/buscador.php3>
- Zubieta García, J. y Rama Vitale, C. (coords.) (2015). *La Educación a Distancia en México: una nueva realidad universitaria*. UNAM. Virtual Educa.

Sistemas de analíticas: evolución de soluciones de e-ABC en plataformas *Moodle*

Mónica Sara Espino

E-ABC

Monica@e-abclearning.com

Virginia Mendizábal

E-ABC

Vmendizabal@e-abclearning.com

Introducción

Las analíticas de aprendizaje sirven a muchas áreas dentro de las instituciones de educación superior, ya que muchas personas con diferentes roles como profesores, asesores académicos, jefes de departamento, autoridades y oficinas de servicios especiales están involucradas en la atención de los estudiantes tanto dentro como fuera del aula. Su uso, además, puede aumentar la equidad y el acceso de los estudiantes a la educación. Un estudio reciente de la red *Every Learner - Everywhere* encontró que, mientras el 80% de los encuestados de educación superior dicen que están usando datos de los estudiantes, solo el 40% los aprovecha para abordar explícitamente las brechas de rendimiento. Los datos de analíticas de aprendizaje son entonces fundamentales para apoyar los esfuerzos de las instituciones para la retención, motivación y graduación de los estudiantes.

Las analíticas permiten respuestas institucionales a las necesidades de los estudiantes “justo a tiempo” a través de sistemas de alertas tempranas que pueden informar a los profesores y asesores de situaciones como, por ejemplo, estudiantes que no se están desempeñando bien en las primeras evaluaciones, que no están ingresando al sistema de

gestión de aprendizaje en forma regular o que presentan rendimiento bajo en un conjunto de cursos en el mismo período.

Los tableros de analíticas de aprendizaje son una forma de mostrar los datos sobre la enseñanza y el aprendizaje a profesores y estudiantes a través de gráficos que ofrecen la posibilidad de ver e interpretar patrones. Para crearlos es necesario diseñar una “estrategia de datos”, es decir, que las instituciones de educación superior elijan dónde centrar la atención.

Nuestra investigación inicial

Si bien e-ABC ya había estado desarrollando tableros o bloques con información integrada para las plataformas de sus clientes, podemos definir agosto de 2017 como el primer hito formal del proceso de desarrollo de herramientas propias de analíticas.

Allí, habiendo detectado una necesidad concreta a partir de inquietudes y de los clientes, se concluye que *Moodle* aún no cubre todas esas necesidades y se comienzan a relevar iniciativas y propuestas del mercado para desarrollar tableros. Se plantea el objetivo de desarrollar tableros visualmente atractivos que presenten información significativa para los diferentes destinatarios: institución, profesores y alumnos.

Se inicia entonces un proyecto organizado en las siguientes tres etapas:

Etapa	Tarea
Etapa 1	Análisis de <i>plugins</i> y productos del mercado.
Etapa 2	Análisis de objetivos, indicadores y necesidades según tipo de organización y perfil. Definición de objetivos a cubrir para cada uno de los segmentos.
Etapa 3	Diseño de la solución. Propuesta de <i>dashboard</i> para cada segmento.

TABLA I. Etapas del Proyecto y sus tareas

ETAPA 1: Análisis de plugins y productos del mercado

En esta etapa de análisis se relevaron reportes y tableros previos desarrollados por e-ABC, los disponibles en ese momento en *Moodle* (3.3) en forma nativa, *plugins* de la comunidad, opciones desarrolladas por terceros y otros proveedores y el estándar Tin Can API.

Como punto de partida de esta investigación y para tomar como referencia para el relevamiento, se analizó también la encuesta sobre uso de *plugins* 2015 realizada por *Moodle* (“Plugins Usage Survey from 2015”). Esta encuesta presenta un resumen acerca de los reportes, bloques, actividades y recursos más utilizados en *Moodle*, ya sean nativos o desarrollados por terceros:

<i>Elemento</i>	<i>Descripción</i>
Reportes	Log, Actividad, Finalización de actividades, Estadísticas de los cuestionarios, Participación en el curso, Vista general del curso.
Bloques	Estado de finalización del curso, Barra de Progreso, Resultado de actividades, Reportes Configurables.
Actividades	Actividad de retroalimentación, Encuesta, Módulo Cuestionario, Tareas, Foros.
Recursos	Descarga de archivos y carpetas, Etiquetas y Páginas.

TABLA II. Descripción de los elementos más utilizados en *Moodle*

Adicionalmente, su apertura por instituciones educativas y empresas fue un dato relevante para la Etapa 2 de este proyecto.

Durante la Etapa 1 del proyecto, e-ABC estaba trabajando sobre la versión 3.2 de *Moodle* para la que se habían desarrollado algunos reportes propios (Mi progreso por curso – Mis cursos pendientes – Mis cursos finalizados). Se verificó que la versión 3.3 traía, en forma nativa, reportes muy similares con vistas atractivas para alumnos y profesores (Línea de tiempo – Cursos). Esto confirmaba que, desde nuestra organización, habíamos avanzado en el camino correcto en el desarrollo de tableros de analíticas de aprendizaje.

Las últimas dos cuestiones que formaron parte de la investigación previa fueron el proyecto “Inspire” del grupo de trabajo de *Moodle*

HQ (2015) y la especificación Tin Can API que permite recopilar datos sobre la amplia gama de experiencias de aprendizaje que tiene una persona (en línea y *off-line*).

En resumen, las preguntas a hacerse como punto de partida siempre deberían ser: ¿Cuál es la clase de aprendizaje que la institución desea proveer, llevar a cabo, y cómo mediremos este tipo de aprendizaje? ¿Cuáles son los indicadores que nos ayudan a saber si este tipo de aprendizaje se está produciendo? ¿Qué tipo de notificaciones y soporte podemos brindar para ayudar o dar apoyo a este tipo de aprendizaje?

Esto nos dio el punto de partida para la siguiente etapa del proyecto.

ETAPA 2: Análisis de objetivos, indicadores y necesidades según tipo de organización y perfil - Definición de objetivos a cubrir para cada uno de los segmentos

En esta etapa, se buscó definir, en primer término, los perfiles de clientes de e-ABC y los distintos roles dentro de ellos. Para eso se tuvo en cuenta el uso que cada uno de ellos realizaba de la plataforma en función de sus objetivos de formación.

Los cursos creados en *Moodle* pueden clasificarse en función del tipo de gestión y, por tanto, dedicación por parte de la institución y los profesores. Esta gestión está directamente relacionada con la propuesta pedagógica y didáctica que promueva la institución y/o el profesor, y que va desde autogestionados, autogestionados, con mínima intervención de un tutor, o dinamizados. Esta clasificación impacta en la selección de actividades y en el tipo de interacciones que pueden registrar en los roles de docentes y estudiantes.

Las diferentes propuestas formativas en *e-learning* se imparten y se apoyan en un entorno tecnológico que permite y facilita la interacción entre los contenidos, los alumnos y el profesor/tutor. Comprender estas interacciones puede ayudarnos a analizar qué información es relevante para la institución, el profesor y el alumno según el tipo de gestión de curso. El objetivo, en última instancia, será comprender el estado de los cursos, los aprendizajes adquiridos y detectar los potenciales riesgos de abandono o bajo desempeño.

Básicamente, a partir de este análisis, se encontraron dos grandes grupos para englobar a la mayoría de los clientes de e-ABC en ese momento: instituciones académicas (colegios – universidades) y empresas privadas. Cada uno de estos segmentos presentaba ciertas particularidades tanto en la visión pedagógica que define el modelo de curso, la duración y sus objetivos, como en los diversos perfiles que participan en la gestión de la formación: administrador, técnico de sistemas, responsable de recursos humanos, tutores, profesores, alumnos, etc. La siguiente tabla despliega un resumen final del mencionado análisis.

	Instituciones educativas	Empresas
Objetivos	Formación académica para titulación y tendencia creciente al desarrollo de competencias requeridas por el mercado laboral.	Formación continua de perfiles profesionales y desarrollo de competencias.
Características	Mayor peso de formación teórica, planes de estudio, matriculación optativa por parte del alumno, seguimiento de desempeño de alumnos y docentes, curso gestionado por profesores y tutores, variedad de tipos de cursos y recursos, riesgo de abandono.	Peso de formación en la adquisición de competencias, planes de carrera, mayormente obligatorios, seguimiento de finalización de cursos de alumnos, cursos diseñados y gestionados mayormente por sectores de RR. HH., programas más bien cortos.
Necesidades de información	Desempeño de profesores, interacción del docente en el curso, conocimiento académico adquirido, alumnos con riesgo de deserción.	Competencias alcanzadas, planes de carrera completados, tasa de finalización de cursos.

TABLA III. Objetivos, características y necesidades de información en instituciones educativas y en empresas

ETAPA 3: Diseño de la solución. Propuesta de dashboard para cada segmento

Una vez completas las etapas 1 y 2, el siguiente paso fue avanzar en el desarrollo de una propuesta de *dashboard* superadora de los reportes existentes y que abarcara las necesidades de ambos tipos de instituciones y los roles presentes en ellas.

Cuando se trabaja con datos estadísticos existen diversos niveles de profundidad y complejidad del tratamiento y análisis de datos:

- **métricas:** la forma más básica de análisis es la medición de ciertas métricas que proporciona el sistema.
- **Análisis de datos:** poner en relación las métricas e interpretar sus significados. Intentan comprender los datos.
- **Análisis avanzado:** empleando técnicas avanzadas de análisis (exploratorio o inferencial) se busca descubrir *insights* a través de la relación de datos.
- **Predicciones:** los tres niveles anteriores ayudan a comprender lo que ya sucedió. La analítica predictiva ayuda a comprender lo que sucederá en el futuro.

Este primer producto de e-ABC cubriría los dos primeros niveles con el objetivo de proporcionar un conjunto de métricas según contexto y analizar sus significados.

Para las métricas se definió contemplar tres tipos de categorías de análisis: experiencias de aprendizaje, actividad de los alumnos/profesores y programas de aprendizaje.

Para las dimensiones de análisis de datos se propuso definir las preguntas a resolver y los indicadores que permitirían analizar los datos y dar respuestas a dichas preguntas. En esta primera experiencia, la recopilación de datos se focalizaría exclusivamente en la base de datos de *Moodle*, es decir, en los datos de aquellas experiencias de aprendizaje e interacciones que ocurren dentro de la plataforma, quedando excluidas todas aquellas acciones que suceden en forma presencial o dentro de otros sistemas.

Los desafíos para el equipo en esta etapa serían, entonces, definir técnicamente cuál era el mejor tipo de *plugin* de *Moodle* a emplear o si

sería necesario una combinación de ellos. Además, la propuesta debería permitir ciertos parámetros de configuración, navegar entre los reportes y acceder a ellos desde distintos contextos, en función del rol, y evaluar en detalle el impacto en la performance del sitio, en particular, al trabajar grandes volúmenes de datos, evitando errores de base de datos.

Veamos las soluciones generadas a partir de este plan y sus sucesivas mejoras.

Sistemas desarrollados

Con el objeto de dar respuestas a las necesidades de las instituciones educativas sobre las analíticas inherentes a los LMS (*Learning Management Systems*), en el año 2018 comenzamos con un proceso de investigación detallada que dio lugar al diseño y desarrollo del Sistema ELSA (*Evolution Learning Analytics System*) y sus sucesivas versiones mejoradas, hasta llegar a un nuevo producto denominado *Go Deep*.

ELSA - Solución Inicial

ELSA fue la primera herramienta de analíticas que desarrolló nuestra empresa. Se trataba de un desarrollo para plataformas *Moodle* programado en php sobre tablas de la base de datos propia de *Moodle*. Este sistema de analíticas se componía de reportes y gráficos dinámicos para mostrar indicadores y métricas genéricas (a nivel plataforma), detalladas por curso y por usuarios. De esta forma surgen los tres *dashboards* de ELSA: Institución, Cursos y Estudiantes.



FIGURA 1. Tipos de *Dashboard* de ELSA

El *Dashboard* Institución permitía visualizar datos genéricos de la plataforma para usuarios administradores o supervisores, conocer cuál era el progreso de los estudiantes en los cursos y saber si los estudiantes estaban inactivos o en riesgo de abandono. De esta forma, consistía en un soporte para poder realizar acciones que permitieran ayudar a los estudiantes, sin ingresos a la plataforma, con bajas calificaciones, con tareas sin entregar o con un progreso inferior al promedio de sus compañeros.

El *Dashboard* de Cursos, posibilitaba que los profesores, supervisores y administradores tuvieran una mirada más particular de los avances y dificultades que se presentaban en los cursos o materias. El tablero contenía reportes para considerar el avance y finalización de los cursos e indicadores relacionados con el progreso: progreso y actividades finalizadas por alumno, promedio de calificación, tiempo dedicado y accesos.

Otros reportes analizaban cada actividad del curso, indicando la cantidad de alumnos que habían completado la actividad y los que estaban pendientes de finalizar. Desde este *dashboard* el docente tenía la capacidad de examinar las calificaciones y dedicación de sus estudiantes e identificar a aquellos inactivos o en riesgo de abandono, para poder comunicarse con ellos a través de un *mail* o mensaje de la plataforma.

Finalmente, el *Dashboard* de Estudiante mostraba el avance del usuario alumno en los cursos junto al boletín de calificaciones y a gráficos que comparaban sus avances y calificaciones con los avances y calificaciones promedio en cada curso.

ELSA CLOUD - Mejoras a la solución inicial

La segunda versión del producto se realizó en 2019 y se basaba en la experiencia obtenida en instalaciones en instituciones educativas y empresas. El objetivo principal de esta versión fue incorporar mejoras técnicas de performance y de configuración para la adaptación a las necesidades propias de cada institución.

La nueva versión, llamada ELSA Cloud alimentaba, mediante procesos automáticos, una base de datos externa (*clickhouse*) que se almacenaba en la nube. Los reportes de ELSA Cloud fueron diseñados con la misma funcionalidad que los reportes de ELSA, con la diferencia de que obtenían la mayor parte de la información de la base de datos en la nube (*cloud*).

En esta segunda versión de ELSA, se incluyó, en algunos reportes, la posibilidad de mostrar hasta cuatro campos personalizados de usuarios según las necesidades de análisis de cada institución.

Durante el funcionamiento de la primera versión de ELSA se observó que no todas las instituciones tenían los mismos criterios para el riesgo de abandono de los estudiantes. Por tal motivo, ELSA Cloud permitía seleccionar indicadores de riesgo de abandono para la institución, por ejemplo: último acceso, actividades vencidas, tiempo dedicado, distancia a la nota de aprobación del curso, distancia a la calificación promedio del curso, distancia al promedio del porcentaje de avance del curso.

Otras mejoras de esta versión fueron: configuración personalizada de cantidad de días para evaluar usuarios en riesgo de abandono, configuración de nota de aprobación genérica (a nivel plataforma), mejora en la usabilidad al indicar automáticamente al docente qué configuraciones estaban pendientes en su curso.

GO DEEP: *Segunda solución*

A partir de la experiencia de la primera herramienta de analíticas (ELSA) y sus sucesivas mejoras (en ELSA Cloud), en 2022 e-ABC decidió comenzar con el desarrollo de una nueva solución. Esta herramienta llamada *Go Deep* organiza los datos y puede ser utilizada para la prevención, el seguimiento y la toma de decisiones lo que contribuye al aprendizaje adaptativo, personalizado y centrado en el estudiante.

El *dashboard* de cursos es de gran utilidad para que los docentes realicen el seguimiento y andamiaje de los estudiantes y permite, además, una visualización centralizada de las tareas pendientes de calificar.

Go Deep mejora sustancialmente los tiempos de ejecución y respuesta de los reportes debido a una mejora técnica muy relevante: mantiene la información en nuevas tablas dentro de la misma plataforma. La información del LMS es procesada en tareas programadas y así se actualizan las nuevas tablas.

Otras mejoras de *Go Deep* son de estéticas y de usabilidad que incluyen opciones de menú en lugar de pestañas y de filtros por fecha de inicio y finalización de la matriculación.

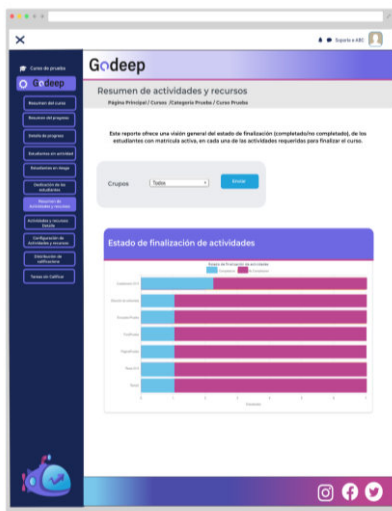


FIGURA 2. *Go Deep* Cursos - Resumen de Actividades y Recursos

Se consideraron, además, detalles específicos de las matrículas como, por ejemplo, la diferenciación entre matrícula suspendida y desactualizada:

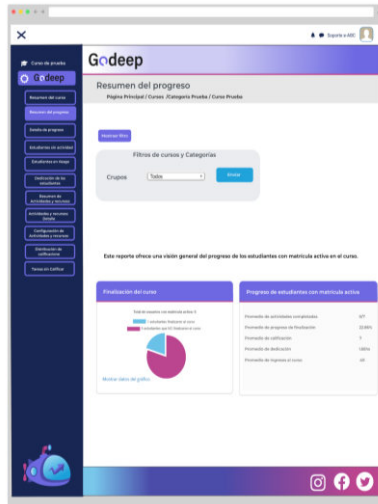


FIGURA 3. Go Deep Cursos - Resumen del Progreso

El riesgo en cada institución fue personalizado lo que permitió que la institución definiera cuántos y cuáles son los criterios que hacen a un alumno en riesgo.

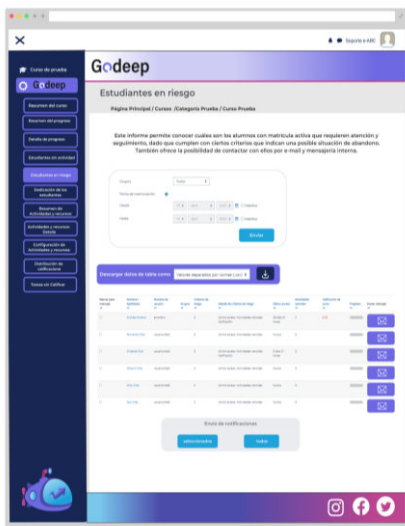


FIGURA 4. Go Deep Cursos - Estudiantes en Riesgo

Actualmente, e-ABC está diseñando un nuevo *dashboard* Institución para que actúe de semáforo a nivel institución y a nivel categoría (por ejemplo, una facultad o carrera o departamento, según la parametrización). El nuevo *dashboard* presentará indicadores genéricos en una sola pantalla y *links* específicos que permitirán ir más profundo en los datos de los cursos o materias y de los alumnos. Para que el semáforo de Go Deep esté en rojo, amarillo o verde se podrán parametrizar las reglas de la institución con respecto a estudiantes inactivos, en riesgo, promedio de calificación y calificación de aprobación.

Conclusiones

Las distintas etapas de investigación y desarrollos de e-ABC nos permiten identificar que los sistemas de analíticas de aprendizaje deberán evolucionar constantemente desde aspectos funcionales, técnicos y de experiencia de usuario para acompañar los desafíos de las instituciones y el crecimiento de sus datos.

Será fundamental que las partes interesadas de toda la institución reciban capacitación adicional en conocimiento y estudio de datos y que contemplan en el manejo de los datos también la cuestión ética.

Referencias bibliográficas

Educase. (20 de Mayo de 2022) 2021 EDUCAUSE Horizon Report® | Teaching and Learning Edition <https://library.educause.edu/resources/2021/4/2021-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>

Sistema tutorial: incorporación de indicadores de regulación del aprendizaje como predictores de la deserción estudiantil

Romina Istvan

Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional La Plata
Ristvan@frlp.utn.edu.ar

María de los Ángeles Bacigalupe

Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional La Plata
Mabacigalupe@frlp.un.edu.ar

Valeria Lasagna

Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional La Plata
Valerial@frlp.utn.edu.ar

Introducción

Atendiendo a los cambios sociales, laborales, productivos y tecnológicos que marcan los tiempos actuales de la sociedad, el sistema universitario argentino trabaja en la mejor forma de integrarse a este nuevo contexto de innovación acelerada. Este contexto demanda nuevos perfiles profesionales que requieren la preparación necesaria para poder intervenir en tramas laborales cambiantes, multidisciplinares, colaborativas, regionalizadas y fuertemente mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

En este sentido, los sistemas educativos están experimentando cambios notables tanto en su estructura como en sus finalidades pedagógicas; estableciendo la necesidad de consolidar un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante que incorpore los procesos de enseñanza mediados por la tecnología e incluya un enfoque basado

en competencias (Universidad Tecnológica Nacional [UTN] Rectorado, 2020). Así, se espera que el estudiante desarrolle competencias que le permitan producir conocimiento, aprender a lo largo de la vida y afrontar de manera eficaz y eficiente, actuales y futuros desafíos de aprendizaje (Hernández Pina et al., 2010).

La regulación del aprendizaje se transforma en un constructo esencial para desarrollar la competencia de aprender a aprender, ya que permite a los estudiantes transformar sus aptitudes mentales en competencias académicas (Zimmerman, 2001), y se convierte, además, en un importante factor predictor del logro estudiantil que permite a las instituciones educativas desarrollar políticas y estrategias curriculares y pedagógicas tendientes a minimizar la deserción estudiantil (Boekaerts y Niemivirta, 2005) (Sitzmann y Ely, 2011).

Particularmente, en el año 2017 la UTN Facultad Regional La Plata (UTN - FRLP) comienza a trabajar formalmente en el diseño y desarrollo de un sistema informático denominado ESDEU, dentro del marco del Proyecto de Investigación y Desarrollo (PID) “Estudio Sistemático de Deserción Estudiantil Universitaria (ESDEU)” que le da nombre, homologado por Rectorado UTN con código TEINNLP0003786 (Ressel et al., 2017), y continúa su línea de trabajo a partir del año 2020 con nuevos proyectos vinculados a la generación de herramientas informáticas que asistan en el abordaje de la deserción estudiantil (Istvan y Lasagna, 2019).

La función principal del Sistema ESDEU se basa en calcular automáticamente los factores de riesgo de deserción, presentar alertas tempranas y gestionar de manera eficiente el seguimiento de los estudiantes, facilitando el conjunto de tareas de gestión tutorial.

Para realizar el cálculo del riesgo de deserción utiliza una fórmula matemática fundamentada en los principales enfoques que conforman el marco teórico y el análisis particular del perfil de los estudiantes desertores de la institución, considerando tres pilares o ejes de análisis: perfil socioeconómico, inasistencias y rendimiento académico (Istvan et al., 2016) (Istvan y Lasagna, 2018).

Objetivos de la investigación

Hipótesis

La regulación del aprendizaje permite a los estudiantes transformar sus aptitudes mentales en competencias académicas que se convierten en un importante factor predictor del rendimiento académico y, por consiguiente, del logro estudiantil.

Incorporar este constructo a herramientas informáticas de gestión tutorial, posibilita a las instituciones educativas caracterizar el perfil de cada estudiante y desarrollar estrategias de retención particularizadas, con el propósito de promover la tasa de graduación efectiva.

Objetivo general

El presente proyecto plantea como objetivo general incorporar al actual sistema de gestión tutorial ESDEU indicadores de rendimiento académico, presencialidad y regulación del aprendizaje obtenidos de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEAs). Se espera con estas nuevas funcionalidades que la herramienta opere tanto en las modalidades educativas a distancia, presencial o semipresencial.

Objetivos específicos

Se establecen como objetivos específicos:

1. Caracterizar el concepto de nueva presencialidad de los estudiantes de la UTN FRLP en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEAs).
2. Caracterizar la regulación del aprendizaje de los estudiantes en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje y su relación con el rendimiento académico.
3. Determinar métricas que ayuden a medir la regulación del aprendizaje en ambientes mediados por TIC.

4. Construir un modelo de indicadores que posibilite la medición de la regulación del aprendizaje en ambientes mediados por TIC.
5. Incluir los procesos de metacognición en las métricas y modelo de indicadores previamente obtenidos para evaluar en forma holística los mecanismos de regulación del aprendizaje en dichos entornos.
6. Determinar la relación entre regulación del aprendizaje, rendimiento académico y los principales factores causales de la deserción estudiantil universitaria en la institución.
7. Incorporar los modelos obtenidos al actual sistema de gestión tutorial ESDEU.

Metodología

A fin de cumplir con los objetivos del proyecto, la metodología a seguir contempla una etapa inicial de recopilación de bibliografía de calidad y pertinente relacionada con la temática, ampliando el marco teórico y recabando los principales antecedentes.

Dentro de los antecedentes, se analizan las experiencias realizadas por otras instituciones, principalmente, en relación con el estudio de la regulación del aprendizaje y rendimiento académico en entornos educativos mediados por TIC y el uso de herramientas utilizadas para su análisis.

Asimismo, se analizan los elementos enumerados a continuación para recabar datos referidos a presencialidad y rendimiento académico del estudiante en los cursos, aspectos organizacionales, conductuales y de interacción tendientes a determinar el nivel de regulación del aprendizaje:

- indicadores disponibles en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en los que se incluyen las siguientes actividades de interacción: foros de discusión, *chats*, *wikis*, grupos y glosarios.
- Indicadores de Analítica en EVEAs.

- Indicadores que provengan del análisis psicopedagógico de encuestas y cuestionarios a estudiantes, docentes y tutores a través de formularios. Especialistas en Ciencias de la Educación y Psicología participan para su definición y posterior recolección, observación e interpretación.

Como métodos de análisis específicos se propone la utilización del Análisis de Redes Sociales (ARS) y las técnicas de Minería de Datos.

El Análisis de Redes Sociales (ARS) estudia las relaciones sociales y las estructuras que surgen cuando miembros de una red social interactúan. La interpretación de los vínculos entre los participantes se logra a través de métricas definidas orientadas al individuo y al grupo conectado. De esta manera, la selección y estudio de tales métricas aplicadas al ámbito educativo en entornos educativos virtuales, resultan esenciales para potenciar y efectivizar una mejora continua en el ámbito del aprendizaje (Navarro Sánchez y Salazar Fernández, 2007).

Con la aplicación de esas métricas es posible construir un esquema del clima social de clase, identificando roles e interacciones clave, identificando a aquellos alumnos más activos, a aquellos con mayor poder, a los líderes que integran al resto de estudiantes, a los alumnos aislados o con una participación marginal, a los subgrupos y los conectores entre esos grupos, así como también los vínculos que se establecen entre los grupos, entre los alumnos y entre los alumnos y docentes.

La Minería de Datos o *Data Mining* es una técnica basada en la extracción de conocimiento principalmente relacionada con el proceso de descubrimiento conocido como “Descubrimiento de Conocimiento en Bases de Datos” (Knowledge Discovery in Databases, KDD), que se refiere al proceso no-trivial de descubrir conocimiento e información potencialmente útil dentro de los datos contenidos en repositorios de información (Han et al., 2011). Incorpora técnicas de aprendizaje automático, estadísticas, bases de datos, sistemas de toma de decisión, inteligencia artificial y otras técnicas de las Ciencias Informáticas (Hernández Orallo, 2004).

El proceso de KDD se organiza en base a cinco fases.

1. **selección de datos.** En esta etapa se determinan las fuentes de datos y el tipo de información a utilizar.

2. **Preprocesamiento** del conocimiento oculto y patrones no observables en grandes volúmenes de datos. Esta etapa es la fase de modelamiento en donde diversos métodos son aplicados con el objetivo de extraer patrones previamente desconocidos, válidos, nuevos, potencialmente útiles y comprensibles y que estén contenidos u ocultos en los datos.
3. **Transformación de datos.** Consiste en el tratamiento preliminar de los datos, transformación y generación de nuevas variables. Aquí se realizan operaciones de agregación o normalización consolidando los datos de acuerdo a la necesidad de la fase siguiente.
4. **Minería de Datos.** Esta etapa es la fase de modelamiento en la que diversos métodos son aplicados con el objetivo de extraer patrones previamente desconocidos, válidos, nuevos, potencialmente útiles y comprensibles y que estén contenidos u ocultos en los datos.
5. **Interpretación y evaluación de resultado.** En este punto se realiza la interpretación y evaluación de los modelos obtenidos en la etapa anterior a fin de comprobar si cumplen los objetivos planteados en las fases preliminares.

La información derivada de ambos métodos será utilizada para la generación de un modelo de indicadores de presencialidad, regulación del aprendizaje y rendimiento académico en entornos educativos mediados por TIC para ser incorporado al sistema ESDEU existente en la UTN FRLP.

Resultados esperados

Se espera, como resultado final del proyecto, incorporar al actual sistema de gestión tutorial ESDEU indicadores de la actividad estudiantil obtenidos de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEAs), reuniendo nuevas funcionalidades que permitan a la herramienta operar tanto en la modalidad a distancia, presencial, o semipresencial.

Es esperable que los resultados del proyecto contribuyan a:

- Promover las intervenciones de docentes y tutores facilitando la aplicación de estrategias tendientes a mejorar la regulación del aprendizaje y el desempeño académico de los alumnos en concordancia con el nuevo modelo propuesto por el Programa INNOVA@UTN de UTN Rectorado (2020). El modelo buscado se asocia con la enseñanza de la tecnología vinculada con la profesión, desde la perspectiva teórica de una enseñanza centrada en el estudiante y el desarrollo de competencias propias del desempeño profesional.
- Brindar un modelo de detección temprana de deserción estudiantil que contribuya a la mejora de los indicadores académicos en general.
- Visibilizar indicadores que sirvan de comparación con otras instituciones ofreciendo un aporte a la comunidad académica universitaria en general.
- Promover el incremento en las tasas de promoción efectiva, lo que redundará en la reducción de la deserción universitaria. De esta manera, se espera contribuir con las Políticas Públicas de transformación social en el área de la Educación Superior. En este sentido, el proyecto promueve el sostenimiento de los objetivos fundacionales de la Universidad Obrera Nacional que dio origen a la actual Universidad Tecnológica Nacional, que proponía impartir formación integral a los profesionales de origen obrero acentuando su papel en la construcción de la educación universitaria y, con él, asumir una participación activa en el desarrollo de la industria.

Líneas de trabajo futuro

Se definen como líneas de trabajo futuras:

- **tablero estadístico.** Se prevé incorporar una nueva herramienta informática de visualización de datos que ofrezca a las autoridades académicas información sintética y dinámica sobre los índices de deserción, rendimiento académico y datos socioeconómicos de los estudiantes y graduados. El tablero

estadístico complementará los informes del sistema propuesto, incorporando representaciones gráficas de datos al integrar información del sistema de gestión tutorial propuesto, del sistema de gestión académica sysacad, provisto por el Rectorado de la UTN, y los registros de la Dirección de Salud y del Centro de Graduados.

- **Transferencia a instituciones.** Se prevé iniciar contactos con instituciones educativas con el fin de aportar conocimientos y experiencias en proyectos vinculados con la generación de herramientas informáticas que asistan en el abordaje de la deserción estudiantil.
- **Implementación en otras instituciones.** Debido a las características técnicas con las cuales se ha desarrollado el sistema, es factible su aplicación en nuevos contextos que pueden ser otras facultades regionales de la UTN y otras instituciones de educación superior o media.

Referencias bibliográficas

- Boekaerts, M. and Niemivirta, M. (2005). Chapter 13 - Self-Regulated Learning: Finding a Balance between Learning Goals and Ego-Protective Goals. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner, (eds.) *Handbook of Self-regulation* (417-451). Elsevier Academic Press.
- Han, J., Kamber, M. y Pei, J. (2011). *Data mining concepts and techniques*. Morgan Kaufmann.
- Hernández Orallo, J. (2004). *Introduction to Data Mining*. Prentice Hall / Addison Wesley.
- Hernández Pina, F., Rosario, P. y Cuesta, J. D. (2010). A Self-Regulated Learning Intervention Programme: Impact on University Students. *Revista de Educación*, 353, 317-318.
- Istvan, R. y Lasagna, V. (2018). Detección Temprana de Deserción Estudiantil para Aspirantes e Ingresantes de la UTN FRLP. En M. Cejas, J. Gonella y F. Sensini (comps.), *8ª Jornadas de Ciencia y Tecnología (cytal 2018, UTN FRVM)* (pp. 87-92).
- Istvan, R. y Lasagna, V. (2019). Aplicación de minería de datos en la extracción de perfiles de deserción estudiantil sobre ingresantes de

- la UTN FRLP. En N. Rodríguez, M. Murazzo, M. Ortega y M. I. Lund (comps.), *21° Edición del Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación, WICC 2019* (pp. 16-19). Universidad Nacional de San Juan.
- Istvan, R., Chong Arias, C. y Antonini, S. (2016). Sistema de Indicadores de riesgo de deserción para la UTN-FRLP. En M. Cejas, J. Gonnella y F. Sensini (comps.), *7ª Jornadas de Ciencia y Tecnología (cytal 2016, UTN FRVM)* (pp. 319-324).
- Navarro Sánchez, L. y Salazar Fernández, J. (2007). Análisis de redes sociales aplicado a redes de investigación en ciencia y tecnología. *Síntesis Tecnológica 3(2)*; doi: 10.4206/sint.tecnol.2007.v3n2-03.
- Ressel, I., Salinas, E. e Istvan, R. (2017). Desarrollo del Sistema de Detección y Seguimiento de Deserción Universitaria para UTN-FRLP. En *CNEISI 2017, 11 Congreso Nacional de Estudiantes en Ingeniería en Sistemas de información*. UTN Facultad San Francisco.
- Sitzmann, T. y Ely, K. (2011). A Meta-analysis of Self-Regulated Learning in Work-related Training and Educational Attainment: What We Know and Where We Need to Go, doi: 10.1037/a0022777, *Psychological Bulletin*, 137(3), 421-442.
- UTN Rectorado, Secretaría Académica (2020). *Programa Innova@UTN*.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (eds.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 1-37). Erlbaum.

PARTE III

Políticas de uso del *software* en universidades nacionales y soberanía digital

María Isabel Balmaceda
Universidad Nacional de San Juan
Mbalmaceda@faud.unsj.edu.ar

Ana Laura Cascón Treo
Universidad Nacional de San Juan
Acascon@faud.unsj.edu.ar

Mariana del Valle Sánchez Artola
Universidad Nacional de San Juan
Msanchezartola@faud.unsj.edu.ar

Introducción

Las reflexiones que aquí se plantean han surgido de la experiencia de dictado remoto de dos asignaturas del segundo y el tercer nivel respectivamente, de la carrera de Diseño Gráfico de la Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño (FAUD) de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) durante la suspensión de actividades presenciales en los años 2020 y 2021. Estas asignaturas, que comparten idéntico equipo docente, tienen como objeto de estudio la tecnología de la gráfica digital e involucran en su dictado el trabajo con *softwares* para el diseño, que se abordan primordialmente de forma conceptual, es decir apuntando a la lógica que subyace a su manejo. Desde la creación de la carrera en 2000, las prácticas se llevaron adelante en el Gabinete de Computación de la FAUD, con los programas privativos instalados en las computadoras de esta unidad. Durante 2020 y 2021 el dictado se

realizó en forma completamente remota. Esto fue posible, en primer término, gracias a las plataformas institucionales de *blogs*, de aulas virtuales y de salas de videoconferencia implementadas por la UNSJ sobre los *softwares* libres: *Wordpress.org*, *Moodle* y *Big Blue Button*, respectivamente, que permitieron una comunicación fluida entre docentes y estudiantes. En este caso, el empleo de *software* libre garantizó el resguardo de los datos pertenecientes a estudiantes y docentes, ya que permanecen guardados en servidores de la UNSJ. Además, a lo largo de más de un año, durante la suspensión de actividades a raíz de la pandemia, permitió la conexión sin consumo de datos móviles para cientos de estudiantes y docentes gracias al convenio del Gobierno Nacional con las empresas prestadoras de servicios de telefonía digital. En segundo término, porque las asignaturas se dictaron haciendo uso de *softwares* libres gratuitos (*Gimp*, *Ink-scape*, *Scribus* y *Blender*) y de *softwares* privativos en versión gratuita (*Aumentaty* y *Acrobat REaDer*). La facilidad de acceso a estos programas por parte del estudiantado, así como lo escaso de los recursos que su instalación demanda, permitieron que un porcentaje muy elevado de estudiantes cursaran las asignaturas con muy buenos resultados.

De regreso a la presencialidad, consideramos nuestro deber asumir una actitud responsable frente al empleo de *software* para el dictado de clases en una universidad pública. Somos hoy conscientes de que, sin las posibilidades que nos brindó el *software* libre, el dictado de las asignaturas de forma remota, habría sido imposible. Además, pensamos que el concepto de presencialidad se ha redefinido a partir de la experiencia transitada. En universidades nacionales con un Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) validado, se ha abierto la posibilidad de combinar instancias presenciales con instancias remotas, en una proporción semejante, lo que permite la conformación de una diversidad de modalidades híbridas, en las que el empleo de *softwares* diversos resulta un eje sustantivo.

Entonces, nos preguntamos: ¿es posible un cambio de mirada respecto del *software*, solo trabajando desde una iniciativa puntual? ¿En qué posicionamiento ubica a una institución pública el apoyar la adopción de programas privativos? ¿Cuál es el mensaje que, como miembros de una institución productora de bienes intelectuales, le

transmitimos al estudiantado en los hechos? ¿Se puede continuar soslayando, a nivel institucional, la problemática del *software*?

Por otra parte, si se entiende a la soberanía como la viabilidad que tiene un pueblo para ejercer la máxima autoridad en un territorio determinado, podemos aproximarnos a la noción de soberanía digital como la posibilidad de autonomía de un Estado para dar respuestas alineadas con las leyes, necesidades e intereses de la ciudadanía de un país, a problemas de índole tecnológico computacional (Verde Garrido, 2016). En consecuencia, consideramos que los interrogantes expuestos tienen relación con la problemática de la soberanía digital, en tanto en todos ellos está en juego la definición de un posicionamiento de autonomía o de dependencia respecto de la tecnología computacional y a las soluciones a problemas que involucran el empleo de *software* y *hardware*.

A continuación, intentaremos algunas respuestas, desde nuestro punto de vista, a los interrogantes planteados.

Desarrollo

Con respecto al primer interrogante, relacionado con la posibilidad de promover un cambio de mirada en relación con el *software*, desde una iniciativa puntual, entendemos que el esfuerzo realizado desde un par de asignaturas no es suficiente. Es necesaria la voluntad institucional para vencer la inercia de muchos años de presencialidad con uso de *software* privativo, sin tomar conciencia de la forma en la que se ha utilizado y se ha promovido el empleo de los programas en nuestra institución. Constantemente, percibimos el descontento de algunos de nuestros estudiantes, con nuestras prácticas en *software* libre, porque sostienen que, en otras asignaturas de la carrera, se les exige el empleo de *software* privativo para realizar y presentar sus trabajos. Entendemos que, en muchos casos, estas exigencias tienen que ver con el desconocimiento por parte de los solicitantes, de las prestaciones que pueden ofrecer las alternativas libres, y por otra parte con la adhesión, sin cuestionamientos, a los mensajes del mercado. En general, en estos mensajes, el *software* privativo se ofrece como opción única y como camino privilegiado para integrarse al mundo del trabajo. El

problema es el posicionamiento que subyace a este tipo de mensajes, que se relaciona con formar trabajadores eficaces, individuos como productos deseables, atractivos y funcionales al mercado y que considera como daño colateral la exclusión de muchos (Bauman, 2003). En este caso, la exclusión de la educación universitaria de quienes no pueden afrontar los costos del *software* privativo. Esta perspectiva para entender la realidad, obstruye la posibilidad de formación de profesionales intelectualmente autónomos frente a las opciones tecnológicas a su alcance.

En relación con el segundo de los interrogantes planteados, que refiere al posicionamiento en el que se ubica una institución pública al defender la adopción de programas privativos, consideramos que la elección de, o el apoyo a una tecnología constituye “...una decisión ontológica plena de consecuencias políticas” (Feenberg, 2012, p. 22). Esto porque las herramientas que utilizamos nunca son neutras, dan forma y condicionan la forma de vida de una sociedad (Feenberg, 1999). Entonces, sustentar la adopción de programas privativos no gratuitos (con código cerrado y con licencias restringidas), que además poseen elevados costos en el mercado, es una decisión política, en tanto define la inclusión o la exclusión de un colectivo de estudiantes que no tiene la posibilidad de adquirir licencias de *software* propietario. Compromete, de este modo, a una institución con un posicionamiento incoherente con el de una universidad pública. Además, si entendemos como parte de la soberanía digital, la capacidad y la posibilidad de ser dueños de nuestros datos, el trabajo con *software* comercial impide controlar qué se hace con ellos. Dado que el código fuente de este tipo de *software* es opaco (no abierto), en él se pueden incluir rutinas que vulneran los derechos de los usuarios y aun, que restringen ilegalmente lo que estos pueden hacer con los medios (FSF, 2021). “Los datos de los usuarios son la materia prima básica para el aprendizaje automático y la inteligencia artificial, cuando se los combina con los sofisticados algoritmos y el poder computacional de los concentrados conglomerados tecnológicos” (Ávila Pinto, 2018, p. 18). Sumado a ello su sistema de propiedad intelectual y patentes coarta deliberadamente el intercambio de conocimiento y la innovación en el área de la programación, relegando a los usuarios al rol de consumidores de productos diseñados por otros.

Para Diego Levis (2021, p. 1), los medios digitales, en muchos casos, como en el del *software* privativo, “...sirven para reforzar el tecno-capitalismo ayudando a la integración empresarial a nivel mundial en detrimento del poder de los estados”. Entendemos que la opción del *software* privativo atenta contra el concepto de soberanía digital.

En un polo opuesto, el posicionamiento filosófico que sostiene el desarrollo del *software* libre, es coherente con el que sustenta a la educación pública en nuestro país. Como punto de partida defiende el derecho de las personas a controlar los programas que usan y todo lo que estos hacen (FSF, 2021). Dado que en este tipo de *software* el código fuente es público, existe una comunidad de programadores (informáticos, educadores, especialistas en tecnología educativa, en *e-learning*, diseñadores, etc.) Que trabaja para mejorarlo y una comunidad de usuarios que recibe los beneficios de este trabajo pudiendo o no, pagar por ello. El modelo en el que se basa este proceso tiene como meta el servicio público y la solidaridad (Adell y Bernabé, 2007). En él, valores como la libertad de pensamiento y de expresión son prioritarios y el beneficio de la sociedad prima por sobre el interés particular.

En tercer término, con respecto al cuestionamiento acerca del mensaje que, como miembros de una institución productora de bienes intelectuales, le transmitimos a nuestros estudiantes cada vez que les solicitamos la entrega de tareas en programas privativos no gratuitos, entendemos que es éticamente inadmisibile.

En el ámbito de las disciplinas del diseño, productoras de bienes intelectuales, es bien conocida la relevancia de la protección del derecho de propiedad de este tipo de obras, como bienes intangibles. Asimismo, la violación de esta propiedad, en la comunidad académica, es considerada como un delito que no debe ser alentado, sino reprimido. Aun cuando la línea divisoria que define los límites de los bienes intelectuales es más difícil de identificar que en el caso de los bienes materiales, el *software* no debería ser tratado como si no perteneciera a esta categoría de bienes. Sin embargo, cada vez que en una institución educativa pública se solicita a un estudiante la realización de una tarea en un determinado *software* privativo no gratuito, se lo coloca en una disyuntiva, debe comprar una licencia (que puede ser muy costosa), o, (a menos que opte por no cumplir con el trabajo) delinquir obteniendo una versión “pirata” del programa. Dicho en

otras palabras, se excluye o se alienta al estudiantado a la copia y al uso ilegal de programas sin asumir la responsabilidad que ello implica y sin hacer explícitas las consecuencias.

Rioseco Pais y Fabres Campos sostienen que: “Hay un problema de enormes proporciones en una sociedad cuando el sistema educativo fomenta, explícita o implícitamente, el quebrantamiento de la ley. El problema es con el concepto que se posee y que se trasmite de ciudadanía” (2011, p. 5).

Finalmente, en relación con la elección de *soslayar*, la problemática del *software* a nivel institucional, entendemos que no es una opción. Desde la certeza de que, en nuestro país, un número elevado de estudiantes y también de docentes de universidades nacionales tiene dificultades económicas para la adquisición de *hardware* y mucho más, para la de *software*, creemos que la discusión sobre la legalidad del *software* empleado es ineludible. El costo de los programas comerciales junto a su requerimiento de *hardware* de última generación, configuran un escenario en el que la educación híbrida y a distancia, desde una universidad pública, no resulta viable en un marco de legalidad. Por otra parte, entendemos que es imperioso guardar coherencia con lo que establece la Ley de Educación Superior “...garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso...” (Ley de Educación Superior 24.521, Art.2a) del estudiantado. Para ello es condición necesaria asumir y hacer explícito desde las instituciones de educación superior, un posicionamiento y definir lineamientos claros, factibles y coherentes.

Conclusiones

Entendemos que, como institución productora de conocimiento, es el deber de una universidad nacional contribuir al esclarecimiento de lo que implica una soberanía tecnológica digital de las instituciones del Estado y de qué modo, en su logro, lo que está en juego es el resguardo de los derechos fundamentales de la ciudadanía. El empleo de soluciones tecnológicas monopólicas y de *software* privativo socavan la autonomía e independencia de las instituciones públicas, porque las exponen a los caprichos de la obsolescencia

programada, a licencias de *software* que expiran o dejan de ser útiles porque los programas caducan, a “puertas traseras” que habilitan el espionaje sobre los datos (Massa, 2022).

La sola adopción de una política de *software* libre no es suficiente para ser digitalmente soberanos, ya que se requiere de un cambio de mirada frente a las respuestas tecnológicas en general, pero sí es una condición necesaria.

Por otra parte, sabemos que definir una política educativa de empleo de *software* libre no es equivalente a cambiar un producto pago por uno gratuito (Rioseco Pais, y Fabres Campos, 2011). Pensarlo de ese modo implicaría un tremendo reduccionismo. Se trata de una apuesta a un modelo que requiere de la dotación de recursos humanos especializados, de coherencia y continuidad en las acciones y de una intencionalidad manifiesta de promover un posicionamiento frente a la tecnología computacional que estimule la responsabilidad informática individual. Una política de este tipo permitiría tanto poner el foco en fines coherentes con nuestra Ley de Educación Superior, como contribuir a formar productores con y de tecnología, en lugar de consumidores acríticos de soluciones cerradas propuestas por el mercado y además facilitaría el proceso de lograr la ampliación de derechos y la inclusión digital.

Se puede dimensionar entonces, el valor que implicaría una política educativa de empleo de *software* libre, en el camino al logro de una soberanía digital, entendida como parte estructural y estratégica de nuestra soberanía.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. y Bernabé, Y. (2007). Software libre en educación. En J. Cabero Almenara (coord.), *Tecnología educativa* (pp. 173-194). Mac-graw-Hill.
- Ávila Pinto, R. (2018). ¿Soberanía digital o colonialismo digital? *SUR* 27, 15(27), 15-28.
- Bauman, Z. (2020). *Modernidad líquida*. (2da. Ed.) Fondo de Cultura Económica.
- Feenberg, A. (1999). *Questioning Technology*. Routledge

- Feenberg, A. (2012). *Transformar la tecnología: una nueva visita a la teoría crítica*. Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- FSF (2021). *¿Qué es el software libre?* <https://www.gnu.org/philosophy/free-sw.html>
- Ley N° 24.521, Ley de Educación Superior. (20 de julio de 1995) <http://servicios.infoleg.gob.ar/infoleginternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Levis, D. (2021). *Pensar la educación en la sociedad de la pantalla*. Tecnologías Educativas. <https://tecnoeducativas.wordpress.com/2021/04/14/6o-encuentro-20-4-21-material-de-apoyo-y-lecturas/>
- Massa, P. L. (2022). *Soberanía tecnológica y digital*. Plataforma digital de participación Popular. https://plataforma.chileconvention.cl/m/iniciativa_popular/detalle?Id=46138
- Rioseco Pais, M. y Fabres Campos, J. (2011). El uso de software privativo en los establecimientos educativos y sus consecuencias sociales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie5611542>
- Verde Garrido, M. (2016). *All Your Internet Are Belong to Us: On Nation States' Claims of Sovereignty over ICT Architecture and Contents*. Berlin Forum on Global Politics. <https://bfogp.org/blog/2016-04-all-your-internet-are-belong-to-us-on-nation-states-claims-of-sovereignty-over-ict-architecture-and-contents/>

De la virtualización en emergencia hacia nuevas configuraciones de la Educación a Distancia en Educación superior

Cecilia Bottino

Universidad Nacional de Córdoba
Cbottino@unc.edu.ar

Jennifer Cargnelutti

Universidad Nacional de Córdoba
Jcargnelutti180@unc.edu.ar

Julia Villafañe

Universidad Nacional de Córdoba
Juliavillafane@eco.uncor.edu

Contextualización

La pandemia impuso, entre otras modificaciones, un cambio en las condiciones en las que se desarrollaba la enseñanza. Para dar respuesta a esas alteraciones, la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) viene desarrollando múltiples acciones para alcanzar una enseñanza de calidad, adaptada a los requerimientos actuales de los cursantes y situada en el contexto. En consonancia, las distintas dependencias de la institución transitaron etapas de trabajo experimentales y de diseño de estrategias ante la suspensión de la presencialidad.

Durante el año 2020, el área de Formación y Producción Educativa (FYPE) de la Facultad centró el esfuerzo en paliar la situación de emergencia sanitaria y se dispuso acompañar a las y los docentes en la

total virtualización de la enseñanza en el grado y posgrado. En paralelo, se desarrollaron numerosas capacitaciones técnicas y pedagógicas sobre el uso de plataformas digitales, *apps* y *Moodle*, entre otros.

A lo largo del año 2021 las decisiones de la FCE procuraron dar un salto cualitativo en el modo de dar clases virtuales y desde el área se crearon diversas instancias de formación docente que permitieron resignificar y problematizar lo producido “a tuestas y de golpe”, durante el año anterior. En ese tiempo, tomó protagonismo el esfuerzo por intentar planificar el próximo ciclo lectivo.

Con este marco previo, hacia fines de 2021, desde FYPE se organizó el primer encuentro presencial con docentes de la Facultad a fin de diseñar, de manera conjunta y colaborativa, un nuevo modelo pedagógico. Las jornadas –llamadas *Futuribles*– tuvieron la intención de conversar acerca de los futuros posibles en la enseñanza, es decir, imaginar escenarios educativos factibles en la FCE a mediano y largo plazo. Esta conversación colectiva permitió poner en discusión cuatro núcleos centrales que atraviesan toda práctica educativa: el tiempo, el espacio, las interacciones y el conocimiento, reconociendo en ese diálogo viejas y nuevas problemáticas que la pandemia dejó en evidencia. *Futuribles* posibilitó recuperar la experiencia educativa remota de emergencia para imaginar una oferta académica diversificada, que integre de forma pertinente la presencialidad con la virtualidad. Oferta que decantó en el diseño de una propuesta pedagógica específica, caracterizada por un modelo educativo híbrido, a ser implementado desde el 2022.

Desde el inicio del año académico 2022, FYPE tuvo por desafío el acompañamiento en el desarrollo del nuevo modelo pedagógico establecido para el grado, relativo a experiencias de enseñanza en escenarios híbridos.¹ Pero la tarea no se circunscribe a la enseñanza en el

¹ Actualmente, en la FCE los planes de estudio que regulan el funcionamiento de las carreras están aprobados bajo la modalidad presencial. Sin embargo, la normativa permite que hasta el treinta por ciento de la carga horaria total de cada plan pueda desarrollarse a distancia (Resolución Ministerio de Educación 2641-E/2017). Por ello es posible diseñar experiencias híbridas en una distribución horaria 70/30. Un escenario híbrido involucra una combinación e integración entre lo presencial y lo virtual (o a distancia) en relación con toda la propuesta, en tanto una clase híbrida involucra sincronía entre quienes están de

grado. Desde esta premisa, parte del equipo colabora también en el diseño y rediseño de propuestas de formación de la Secretaría de Extensión (SE) y de la Escuela de Graduados de la FCE.

Este escrito se propone compartir esas dos experiencias singulares de acompañamiento, en tanto asumen configuraciones distintas a las propuestas por el modelo pedagógico implementado en el grado.

Procesos de virtualización en la enseñanza de posgrado

Tanto las condiciones de aislamiento como de distanciamiento social producidas durante los años 2020 y 2021, obligaron y permitieron repensar los modos de desarrollar instancias formativas en la FCE, en general, y en las propuestas de graduados, en particular. A partir del análisis de las condiciones que abrió la pandemia en clave de virtualización de procesos educativos, FYPE inició un proceso de trabajo junto a la Escuela de Graduados. La demanda específica consistió en elaborar una nueva propuesta de enseñanza de posgrado con modalidad a distancia, de una carrera de dos años de duración sobre la base de una propuesta de contenidos ya existente.

Durante el proceso de virtualización forzada de la enseñanza de posgrado, fue posible advertir ciertas potencialidades que ofrece el modelo de Educación a Distancia (EaD), tales como la flexibilización en los tiempos de estudio en la formación profesional, así como la cobertura de eventuales demandas formativas de profesionales de todo el país e incluso del extranjero.

La EaD, junto a las prácticas institucionales “post” pandemia, derivaron en modelos diversos de organización de la actividad educativa y profesional, especialmente vinculados a la modificación en los tiempos y a una creciente deslocalización física de los espacios laborales, académicos y de investigación. Los aprendizajes de este proceso y el avance creciente de las tecnologías digitales pensadas para la educación, permitieron profundizar el alcance de la EaD en el posgrado.

En este sentido, el rediseño de la carrera comenzó con una reflexión sobre la articulación entre la forma y el contenido que tuvo al

manera presencial y de forma remota en el marco de un entorno tecnológico dispuesto para ello.

menos tres grandes etapas de trabajo inter área, atravesado por reuniones regulares con los actores involucrados junto con un proceso intenso de escritura. Es posible organizar esos momentos –no siempre ajustados a un proceso cronológico– del siguiente modo:

- etapa uno, de revisión de antecedentes y normativas de distinta escala, atendiendo legalidades vigentes que al día de la fecha definen condiciones y requisitos de la EaD en el posgrado;
- Etapa dos, revisión de la “caja curricular” ajustada a la modalidad de desarrollo de la carrera haciendo foco en una estructura de una carrera a distancia;
- Etapa tres, delimitación y explicitación de las decisiones pedagógico-didácticas del modelo de EaD.

En este relato de experiencia, interesa focalizar en la etapa tres del proceso debido a la importancia que adquirió el modelo a distancia en las decisiones de estructuración y diseño curricular de la carrera. Ésta fue pensada para desarrollarse de manera totalmente virtual en los entornos ya disponibles de la FCE, especialmente considerando algunos rasgos/supuestos de la modalidad que significamos como potentes para pensar la propuesta:

- Interacción e interactividad para un aprendizaje ubicuo,
- Ampliación de márgenes de autonomía y construcción de trayectorias centradas en la actividad, que derivan en habilidades potentes para el trabajo profesional: autonomía, proactividad, gestión y organización en marcos de flexibilidad, colaboración e interacción en grupos o equipos, etc.,
- Intercambio de experiencias promovida por la heterogeneidad y diversidad de posibles participantes,
- Expansión del alcance geográfico por la virtualización y des-territorialización de las instancias formativas,
- Despliegue de habilidades tecno-digitales para la formación del posgrado.

Estas características fueron clave al momento de pensar el diseño curricular para enriquecer y ampliar las experiencias académicas y, por lo tanto, las destrezas y habilidades técnico-profesionales de las/os destinatarias/os del proyecto de la propuesta formativa.

El proceso de delimitación y explicitación de las decisiones pedagógico-didácticas que supone un modelo de EaD involucró también una mirada sobre las posibilidades del entorno técnico de trabajo (concepciones sobre los entornos virtuales de aprendizaje y enseñanza), sobre los formatos metodológicos adecuados para los espacios curriculares (combinando formatos de manera transversal en la estructura curricular), y sobre las estrategias didácticas que puedan potenciar la articulación entre materiales, recursos, espacios y escenarios de manera específica, en el marco de un modelo pedagógico centrado en la actividad de quien aprende.

El asesoramiento tuvo la finalidad de acompañar una instancia más en el marco de un proceso de transformación institucional que involucra la revisión de prácticas y formatos de trabajo, así como reflexiones acerca de la virtualidad y la EaD, en diálogo con las normativas vigentes. Esta experiencia de trabajo involucró instancias de balance y reflexión de los aprendizajes pos pandemia sobre las prácticas docentes para la definición de las propuestas curriculares, y especialmente, en redefiniciones de la comprensión de los alcances y formas de la EaD acordes a la normativa.

Del paso forzado a la virtualidad hacia formas educativas reflexivas. El caso de la Secretaría de extensión

En el marco de un proceso de revisión de la oferta de cursos para el año 2022, la SE de la FCE solicitó al equipo de FYPE asesoramiento pedagógico y comunicacional para organizar sus propuestas en un programa de formación y para definir un modelo de aula virtual adaptable a las diferentes capacitaciones. Partiendo de este pedido se conforma un grupo de trabajo interdisciplinario (perfiles pedagógicos y comunicacionales) y se inicia un proceso de modulación de la demanda, con el objetivo de definir el tipo y el alcance de la producción a realizar.

Las primeras conversaciones entre la SE y FYPE se centraron en las intencionalidades que perseguían con la revisión de la oferta de cursos. En estos encuentros el equipo de Extensión relató que, tradicionalmente, los cursos se desarrollaban de forma presencial pero que, ante el advenimiento de la pandemia, debieron realizar una virtualización forzosa de las propuestas formativas. La Secretaría inauguró, entonces, una nueva modalidad de cursado virtual (la principal ventaja detectada fue la posibilidad de ampliar las/os destinatarias/os de los cursos, por ejemplo, hacia personas de otras provincias o países). Se trató de un proceso puesto en marcha sin planificación ni mediación reflexiva sobre las implicancias de la modalidad virtual. Por este motivo, desde la SE decidieron revisar la oferta de cursos reconociendo la necesidad de sumar interlocutores con perfiles más específicos para emprender modificaciones estructurales. A partir de entonces, desde FYPE propusimos una serie de acciones que se narran a continuación.

En primera instancia, solicitamos a la SE realizar un inventario de las propuestas vigentes para el año 2022 en el que se describieran las características de cursado de cada una de las ofertas e indicaran la modalidad que tenían antes de la pandemia. También debían expresar la modalidad que consideraban podía adoptar en el año 2022 a raíz de la experiencia de virtualización forzosa: sostener lo virtual, volver al dictado presencial, o definir un esquema mixto de cursado.

En esta primera etapa, se realizó también una exploración y registro de la estructura y contenido de las aulas virtuales (AV). En este muestreo, se observó que cada propuesta/docente a cargo tenía autonomía en la configuración del espacio. Solo el bloque izquierdo del aula, en donde se dispone información institucional de la Secretaría, enlaces a sitios oficiales y vínculos a sus redes sociales, se mantenía en la mayoría de las propuestas.

Esta autonomía en la gestión del aula virtual resulta en ofertas incongruentes que difícilmente puedan ser vistas como parte de un mismo programa de formación o, incluso, como propuestas de la misma institución. En casi todos estos aspectos hay diversidad: iconografía, maneras de nombrar secciones, formas de disponer el material, *banners*, uso de etiquetas, tipografía, colores, entre otros. Por ejemplo:

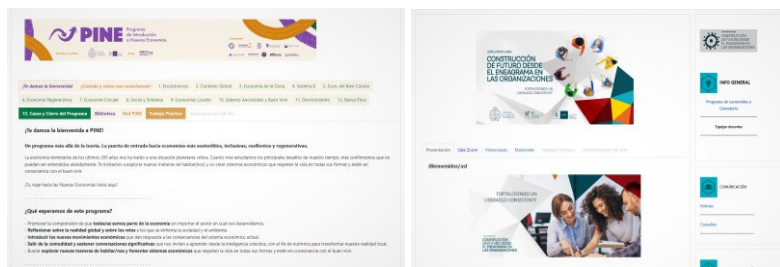


FIGURA 1. Imagen aula. FIGURA 2. Imagen aula

En segunda instancia, convocamos a las responsables de la Secretaría para analizar conjuntamente el inventario. El objetivo fue conocer los motivos por los cuales el equipo de extensión asignó una u otra modalidad para los cursos y comprender el esquema global de la propuesta. Este análisis colectivo fue necesario también para explicitar las maneras en que el equipo entendía las definiciones de cada modalidad, puesto que se denominaba coloquialmente “de modalidad virtual” a un curso desarrollado principalmente de forma sincrónica mediante videollamadas, “modalidad presencial” al curso abordado cara a cara en un aula física de la FCE, y “modalidad mixta” cuando el curso combinaba instancias presenciales y sincrónicas. Esta manera de nombrar y concebir el abordaje de las propuestas implicó un proceso de resignificación de sentidos y concepciones sobre los procesos educativos mediados por tecnologías digitales.

Con base en ello, y contemplando una propuesta viable de ser llevada a cabo, decidimos seleccionar tres cursos con características distintas que nos permitieran, a quienes participamos desde FYPE, elaborar tres modelos posibles para el desarrollo de cursos de extensión.

La decisión de generar tres arquetipos de cursos para cada modalidad no responde a la idea de empaquetar las propuestas, sino de pensar tres estructuras –permeables y flexibles– que articulen de forma coherente y planificada la modalidad en que se desarrolla el contenido y las características del entorno en que se promueven los aprendizajes. Para ello iniciamos un trabajo de reflexión en relación con las particularidades que asumen los cursos de extensión en diferentes

modalidades, y nos preguntamos: ¿es posible trasladar las definiciones recientes sobre enseñanza híbrida que tomó la Facultad para el grado a los cursos de extensión? O ¿acaso requieren, las propuestas de extensión, sus propias maneras de diseñar los cursos teniendo en cuenta que no se trata de enseñanza universitaria sino de una oferta educativa abierta a otros destinatarios? Las conclusiones, siempre provisorias y contingentes, nos indicaron que debíamos ajustar las modalidades a la singularidad de la propuesta extensionista. A continuación, se presenta un cuadro que sintetiza los principales sentidos que definimos para cada modalidad.

	PRESENCIAL	EN LÍNEA	COMBINADO
Desarrollo del contenido	Se encuentra a cargo de la actividad docente, de forma sincrónica frente a curso.	Se encuentra sostenida en el entorno virtual y en el diseño de actividades de proceso.	Se encuentra a cargo de la actividad docente, de formas variadas: -sincrónica frente a curso -sincrónica remota -asincrónica
Cursado	Presencial físico con encuentros remotos eventualmente	A distancia con encuentros sincrónicos eventualmente	De alternancia , combina presencialidad física y remota junto a educación a distancia
Producción de material	Complementario	Autocontenido, interactivo, inmersivo y multimodal.	De consulta y estudio enriquecido (complementa con otros lenguajes)

Aula virtual	A modo repositorio con foros de consultas, material que el docente utiliza para la presencialidad, material de estudio para las/os estudiantes, actividades y consignas. Foro novedades	Con un recorrido diseñado específicamente para esta modalidad que reemplace la mediación sincrónica del docente. Espacios de intercambios, de desarrollo teórico, presentación de materiales y contenidos en diversos formatos (audio, video, texto) Subida de tareas. Foro novedades/consultas	Con espacios para actividades que retomen lo trabajado en clase: foros de debate, construcción de glosarios colaborativos, etc. Espacios para disponer materiales complementarios, que amplíen en tema de la clase. Espacio de encuentro virtual con docente (clases de consulta). Foro novedades/consultas
--------------	---	--	--

Este trabajo de definición inter-áreas se tradujo en una primera instancia reflexiva y conceptual, de negociación de significados, y avanzó luego, en el análisis de los entornos digitales que acompañarían cada caso, en sus funcionalidades y características. Para ello, se presentaron a la SE tres ejemplos de AV tomados de otros espacios educativos (propuestas del grado o de instancias de capacitación desarrolladas por la FCE). En cada uno, se daba cuenta de una relación intrínseca (o al menos esperable) entre el tipo de abordaje del contenido, la modalidad y el entorno de desarrollo. Luego de la presentación de los ejemplos, se llevó a cabo un debate inter-áreas para pensar en los ajustes, estética e identidad del modelo de aula para las propuestas de formación extensionistas.

En la creación del modelo de aula se consideró:

- que fuera de fácil edición, incluso para docentes con poca o nula experiencia en la gestión de la plataforma virtual.

- Definir un criterio para la disposición de los contenidos conservando la flexibilidad para adaptarse a las necesidades de cada propuesta.
- Unificar y optimizar el espacio destinado a la información institucional. Considerar las experiencias previas de los usuarios y asegurar que los aspectos funcionales y estéticos de cada botón estén en concordancia con la importancia de la acción de este.
- Que los colores, uso de etiquetas y tipografía fueran replicables en todas las propuestas.
- Minimizar el uso de imágenes en el *banner* para facilitar su replicabilidad y edición posterior. Esta consideración es relevante también para mantener diseños responsivos, es decir, que se adapten a todos los tamaños de pantallas sin deformarse y perder calidad.
- Definir y proponer plantillas para algunas secciones. Por ejemplo: equipo docente, programa, información general y cronograma.
- Que sea modulable para abarcar las tres modalidades planteadas teniendo en cuenta que los materiales (por su calidad y por el objetivo pedagógico otorgado) en conjunto con los recursos de *Moodle* se seleccionarán para acompañar la modalidad de cada propuesta.

Con estas consideraciones previas se realizó el siguiente diseño:

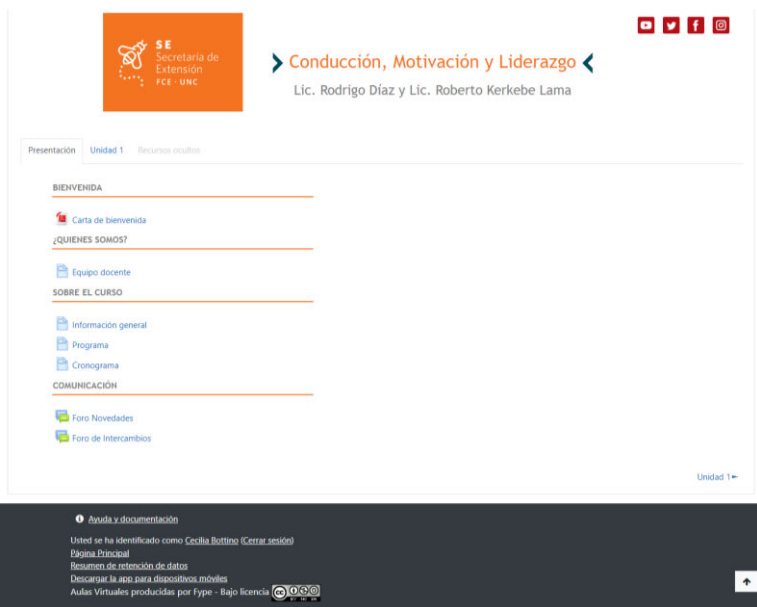


FIGURA 3. Imagen del nuevo modelo de aula. Sección Portada

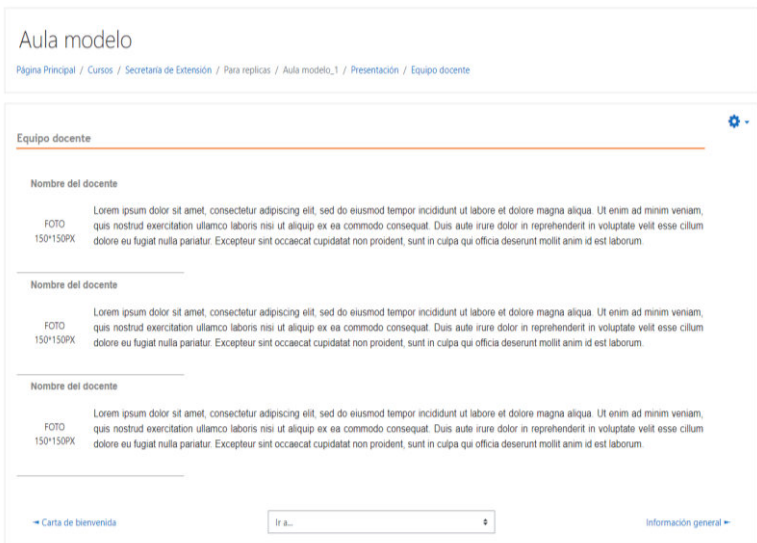


FIGURA 4. Imagen del nuevo modelo de aula. Sección Equipo docente

Pese a su carácter en curso, la necesidad instalada de revisar la virtualización de la oferta que fue realizada sin instancias de reflexión, se constituye como un logro en el marco de los debates sobre la educación a distancia. Tal como lo señala la presentación de este 9º Seminario, las opciones pedagógicas presencial y distancia que eran entendidas como extremos de un continuo, ahora se encuentran en proceso de redefinición y con prácticas emergentes que dan cuenta de formas diferentes de abordar el proceso educativo.

Conclusiones

No podemos hoy tematizar la Educación a Distancia desconociendo el atravesamiento que la pandemia tuvo y tiene en nuestra cotidianidad. Irremediablemente, las tecnologías digitales hoy forman parte de la relación docentes/alumnas-os/conocimiento, aunque no siempre de modo planificado, significativo o con una finalidad pedagógica específica.

Andrés Cannellotto describe con claridad la situación que las universidades argentinas vivieron a inicios del 2020:

La preocupación por la continuidad pedagógica –aún con sus fragilidades– y por el derecho a la educación se incorporó rápidamente en los debates académicos y en las discusiones de política universitaria. Se tenía conciencia de que la velocidad con la que las universidades, los profesores y los estudiantes tuvieron que mudarse hacia la formación en línea no tenía precedentes. Como apuntan Hodges et al. (2020), las universidades se convirtieron en una suerte de MacGyver necesitado de resolver en poco tiempo y con escasas herramientas una situación inesperada.

(...) Es obvio que la educación a distancia requiere de una mayor dedicación. La disciplina, organización y compromiso que se exigen no son los mismos que en el modo presencial. Esto se suma a las desigualdades sociales y materiales mencionadas. Se incluye, por supuesto, el trabajo de virtualización que deben llevar adelante los docentes. La complejidad que supone la construcción de una asignatura en el entorno virtual es algo que no pudo ser abordado a causa de la emergencia. La falta de tiempo se tradujo, en muchos casos, en

un pasaje lineal de contenidos y estrategias que no habían sido pensados ni desarrollados originalmente para ello (2020, pp. 214-221).

Tras dos años de trabajo en condiciones alteradas se han configurado nuevas formas de lo social y sus modos de generación de vínculos, de conformación de comunidades y de prácticas sociales, que interpelan nuestros marcos de referencia tradicionales para enseñar en la FCE y que amplían las posibilidades de crear entornos de aprendizaje genuino a distancia.

Las dos experiencias de trabajo aquí desarrolladas nos desafían a preguntarnos por los límites y alcances de una definición más amplia de la EaD. La primera experiencia intenta dar cuenta de aspectos vinculados a un proceso de redefinición curricular para generar una carrera virtual en el marco de la normativa vigente para la EaD. La segunda experiencia nos permite reconocer un ejercicio reflexivo de definición de modalidades que articulan instancias presenciales, en línea y combinadas junto con decisiones comunicacionales y de diseño sobre un soporte didáctico en un entorno de enseñanza y aprendizaje virtual.

De ello se desprende que una definición unívoca de EaD no sería suficiente para incluir ambas experiencias dado que esta modalidad ha tomado características que se han complejizado y mutado, lo que sugiere una necesidad de tensionar algunas concepciones preestablecidas y preexistentes que conviven con los usos y prácticas actuales.

Algunas ideas previas involucraban al menos dos cuestiones: que la EaD no es educación virtual y que supone mediaciones pedagógicas analógicas y/o digitales. Sin embargo, las prácticas educativas desarrolladas durante la pandemia y el bagaje experiencial y reflexivo pos pandemia han ampliado los márgenes de lo que podemos incluir en esas definiciones de las mediaciones pedagógicas. El punto central en la delimitación de qué involucra y que no la EaD radica en que la distancia física ya no es una limitación para la presencialidad o una condición de la EaD. Esta cuestión pone de manifiesto que el entorno sociotécnico y las prácticas sociales han alterado los marcos de referencia pedagógicos y también ponen sobre la mesa la necesaria mirada sobre los encuadres normativos existentes para definir otros modelos educativos posibles.

Es un debate abierto y una reflexión que nos invita a desestabilizar de manera creativa límites conceptuales insuficientes para explicar o intentar comprender qué ocurre con las prácticas educativas en la universidad o cómo pensamos modelos educativos en función de las necesidades de los agentes educativos y de las áreas de las unidades académicas (con finalidades, orgánicas y sentidos diferentes).

Referencias bibliográficas

- Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En I. Dussel (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 213-230). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Área de Formación y Producción Educativa. (2022). *Criterios para las modalidades de cursos de extensión y posgrado*. Facultad de Ciencias Económicas, UNC.

Estrategias de gestión de la EaD en la UNAM

María Alejandra Camors

Universidad Nacional de Misiones
Alejandra.camors@unam.edu.ar

Yesica Soledad Núñez

Universidad Nacional de Misiones
Yesica.nunez@unam.edu.ar

Marcos Javier Ferro

Universidad Nacional de Misiones
Marcos.ferro@unam.edu.ar

Introducción

Maristella Svampa (2020) señala que el coronavirus nos pone de frente a los grandes debates societales: como pensar la sociedad, el estado, la crisis y sus posibles salidas en un contexto en los márgenes de un colapso sistémico. Se ha dado una verdadera disrupción a escala global, que supuso nuevos escenarios en los que los comportamientos, las decisiones, la incertidumbre, fueron algunos de los rasgos que aún permanecen y que permanecerán. De este modo y teniendo en cuenta que una de las características del Sistema de Educación Superior se manifiesta entre los plazos que median el diseño, la formulación y la implementación de las acciones sustantivas que para la universidad suponen la toma de decisiones respecto de cómo desarrollar la enseñanza, la investigación, la extensión y la acción social, pilares de nuestro ser como institución, se hace necesario tomar en consideración las experiencias ya desarrolladas, en especial aquellas centradas en la enseñanza y el aprendizaje mediados por tecnologías, teniendo en consideración que esto no se trata solamente de abordar la opción

pedagógica, como se afirma en nuestro Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), sino más bien contar con herramientas para resignificar, rediseñar y poner a disposición de la sociedad, la reconfiguración de escenarios educativos, que definen a la universidad como motor del desarrollo. Es en este sentido que se propone un proyecto de investigación que permita poner en valor las prácticas desarrolladas antes, durante y después de la pandemia, que den pie en el camino a la toma de decisiones en el plano institucional, identificando rasgos identitarios de la propuesta educativa de la universidad.

Metodología

El proyecto de investigación que se propone encuadra un modelo mixto, preferentemente cualitativo, pero con ciertos elementos cuantitativos, ya que requiere implementar dos dimensiones investigativas, una cualitativa y otra cuantitativa y de esta manera responder al principio de complementariedad por deficiencia.

Según Hernández Sampieri y Mendoza (2014):

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (p. 534).

Los métodos de investigación mixta son la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno. Estos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales (“forma pura de los métodos mixtos”). Alternativamente, estos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación y lidiar con los costos del estudio (“forma modificada de los métodos mixtos”) (Chen, 2006; Johnson et al., 2006, como se citó en Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014, p. 534).

Teniendo en cuenta lo antes expuesto, se recurrirá a la aplicación de técnicas diversas, tales como:

- **registros de observación de aulas virtuales:** con ello se busca contar con datos a ser analizados desde diferentes categorías que den cuenta de distintos momentos de diversos modelos tecno-pedagógicos (antes, durante y después de la pandemia –tres momentos que nuclean características de decisiones diferentes, con distintas motivaciones y realidades socio-técnicas–). De estos registros también se extraerán datos estadísticos que posibiliten identificar roles, funciones, acceso, entre otras variables de análisis.
- **Entrevistas:** con el objetivo de poner en valor las voces de los actores que durante el período a ser investigado suponen ser referentes, fuentes primarias, motores de las transformaciones que se detecten en los tres momentos antes señalados y que dan cuenta de los diferentes modos de enseñar y aprender. Se espera un encuentro de miradas, que ponga de manifiesto las voces de quienes viven este proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del extrañamiento de la propia práctica del rol asumido por cada actor, como lo dicen Carr y Kemmis (1988) para una “comprensión más refinada de nuestros propios problemas y prácticas” (p. 125).
- **Análisis de casos:** a partir de la definición de categorías de análisis, se resignificarán casos que sean de relevancia y que posean características innovadoras en cuanto a su diseño, ejecución y evaluación, y que den cuenta de las decisiones que van dando paso a rasgos identitarios de la UNAM.

El desafío

Desde el Proyecto Institucional, se ha previsto un desarrollo progresivo de la virtualidad, sin embargo, el proceso, debido a la coyuntura del momento, fue vertiginoso, estando a abril de 2020 ante una virtualización del 100% de las carreras de la UNAM. Este fenómeno me-

rece ser puesto en el centro del escenario investigativo, con la finalidad de generar prospectivamente estrategias que contemplen la multiplicidad de variables que se conjugan en este proceso.

Pensar, como señala la UNESCO (2020) en asegurar el derecho a la educación superior en un marco de igualdad de oportunidades y de no-discriminación como primera prioridad para “no dejar a ningún estudiante atrás” (p. 7), se instala como un desafío que debe ser transformado en líneas estratégicas de acción. En este sentido, la Universidad Nacional de Misiones, a partir de la Resolución RESFC-2020-267-APNCONEAU#ME, cuenta con el Sistema Institucional de Educación a Distancia validado, entre cuyos otros fines busca propiciar “(...) Actividades de investigación, extensión y transferencia de conocimientos relacionados con esta modalidad educativa” (Res. CS 008/2020, p. 5). Así, la investigación se considera como un proceso de acompañamiento que posibilita la reflexión y el rediseño de las acciones en función de las experiencias que se realizarán en las distintas cátedras. En sintonía con lo que afirma Juan Freire (2013), sobre que:

El valor de las tecnologías sociales no reside tanto en los proyectos digitales en sí mismos como en su papel como instrumento para desarrollar proyectos que van más allá de lo digital. Y en este sentido tan importante como la propia tecnología es la comunidad y sus nuevos modos de relación y gobernanza (p. 1).

Desde esta base nos preguntamos cómo los nuevos modos de enseñar y aprender, a partir de la implementación de procesos de virtualización, inciden en los procesos de transformación institucional, y cómo estas decisiones van configurando rasgos identitarios de la UNAM, ante escenarios complejos e inciertos.

A fin no solo de dar respuesta a interrogantes que surgen del proyecto, sino también para poder desarrollar instancias formativas que puedan acompañar el ritmo de los acontecimientos, desde proyecto se espera como objetivo general:

- comprender la incidencia de los nuevos modos de enseñar y aprender a partir del estudio del diseño e implementación de diferentes propuestas formativas en entornos virtuales y

que se tornan en ejes vertebradores de rasgos identitarios de la UNAM.

Y como objetivos específicos:

- Identificar los modelos educativos que primaron en el desarrollo de tres momentos: antes, durante y después de la pandemia por Covid-19.
- Analizar casos que sean de relevancia y que posean características innovadoras en cuanto a su diseño, ejecución y evaluación.
- Describir las características de los procesos de transformación institucional a partir de las decisiones tecno-pedagógicas y de gestión, que van dando paso a rasgos identitarios de la propuesta educativa de la UNAM.

Conclusiones

Para determinar las categorías de análisis que nos ayuden a comprender cómo los nuevos modos de enseñar y aprender, a partir de la implementación de procesos de virtualización, inciden en los procesos de transformación institucional, y cómo estas decisiones van configurando rasgos identitarios de la UNAM, ante escenarios complejos e inciertos, se tomó como referencia el trabajo realizado por Bustamante y Sánchez-Torres (2009), quienes a partir de una revisión de los sistemas de referencia para la sociedad de la información, analizaron cómo estos sistemas influyen en la forma en que la información se produce, se organiza y se consume en la era digital. En dicha investigación se determinaron los ámbitos de evaluación de tales sistemas, variables, indicadores, métodos de recolección y procesamiento de información, un antecedente que sirve de base para orientar este trabajo.

Con este proyecto se busca, en relación con el impacto científico tecnológico: contribuir con el desarrollo de acciones sistemáticas relacionadas con la generación, difusión, transmisión y aplicación de conocimientos científicos y tecnológicos vinculados al campo educativo.

Asimismo, sobre la formación de RR. HH., se pretende contar con becarios que tengan o no formación en enseñanza mediada por tecnologías, promover la formación en investigación, impulsar el incremento de recursos humanos con capacidad de divulgación y transferencia a través de la participación en eventos científicos y tecnológicos.

En relación con el impacto sobre la institución y su vinculación con el medio, se pretende promover instancias de intercambio activo y significativo de experiencias, a fin de visibilizar prácticas pedagógicas innovadoras que permitan visibilizar y fortalecer las capacidades de diseño y gestión de procesos formativos con modalidad a distancia en la UNAM.

Cabe aclarar que, al momento de presentación del proyecto en este evento, el equipo se encuentra en los primeros momentos de la investigación, y es posible compartir definiciones preliminares que atienden al diseño de instrumentos. Asimismo, se ha analizado un caso innovador, identificado en la Facultad de Arte y Diseño, una experiencia en el uso de Aulas híbridas de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales y nos encontramos en proceso de estudio del curso de ingreso integral (a nivel universidad), propuesta co-diseñada entre las diferentes unidades académicas de la universidad, desarrollada totalmente a distancia.

Se comienzan, a partir de estos primeros estudios, a identificar ciertos rasgos identitarios, como por ejemplo un claro trabajo interdisciplinario, que trasciende la concepción de carreras como compartimentos estancos, y proponiendo un modelo de integración de las propuestas educativas de la universidad.

Referencias bibliográficas

- Bustamante, A. y Sánchez-Torres, J. M. (2009). *Indicadores para la medición de la Sociedad de la Información: una revisión*. Encuentro Nacional de Investigación en Postgrados ENIP. Universidad Nacional de Colombia. [Http://www.andresbustamante.net/academia/unal/maestria-is/grupo-griego/emetrica/indicadores_medicion_socinfo.pdf](http://www.andresbustamante.net/academia/unal/maestria-is/grupo-griego/emetrica/indicadores_medicion_socinfo.pdf)
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.

- Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Freire, J. *La educación expandida* - INTEF. (19 de febrero de 2024). <https://intef.es/Noticias/la-educacion-expandida>
- IESALC - UNESCO. (2020). *Informe COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Res. CS N° 008 de 2020 [Consejo Superior de la Universidad Nacional de Misiones]. Por medio de la cual se aprueba el Sistema Institucional de Educación a Distancia UNAM. 3 de junio de 2020.
- RESFC 267 de 2020 [Ministerio de Educación]. Por medio del cual se otorga validez al SIED de la Universidad Nacional de Misiones. 1 de septiembre del 2020. <https://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RESFC-2020-267-APN-CONEAU-ME.pdf>
- Svampa, M. N. (2020). *Reflexiones para un mundo post coronavirus*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/181420?Show=full>

El monitoreo de las aulas virtuales: una instancia de reflexión sobre la práctica docente (parte I)

Flavia Cerutti

Universidad Nacional de Lanús

Flavia.cerutti@gmail.com

María Alejandra Fernández

Universidad Nacional de Lanús

María.alejandra.fernandez1978@gmail.com

Introducción

Esta ponencia está basada en la investigación “El monitoreo de las prácticas docentes en las aulas virtuales como instancia de reflexión” desarrollada en la Universidad Nacional de Lanús (UNLa). En este trabajo presentaremos las características de la investigación en cuestión, avanzaremos sobre algunas definiciones centrales sobre el monitoreo y el asesoramiento pedagógico, mencionaremos algunas dificultades que se presentaron durante la etapa de relevamiento de información y llegaremos a las primeras conclusiones que serán profundizadas por una segunda ponencia presentada por integrantes de nuestro equipo de investigación en este 9º Seminario Internacional de Educación a Distancia.

Presentación de la investigación

La investigación “El monitoreo de las prácticas docentes en las aulas virtuales como instancia de reflexión” fue presentada y aprobada en el marco de la convocatoria Amílcar Herrera de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) en el año 2019 y su desarrollo se extiende desde el año 2020 al año 2022.

La investigación se propone como objetivo principal desarrollar un proceso institucional sistemático de monitoreo de las aulas virtuales para optimizar la gestión por parte de cada docente de las propuestas pedagógicas con modalidad a distancia. Se parte del supuesto de que cuanto menor sea la distancia existente entre los lineamientos establecidos en el Sistema de Educación a Distancia de la UNLa (SIED) y los modos de gestionar las aulas que desarrollan los y las docentes en sus prácticas reales, mayores serán las posibilidades de retención estudiantil y de inclusión social. El supuesto anteriormente expuesto responde a algunos de los interrogantes que guían nuestro proyecto:

- ¿Cuáles son los lineamientos principales a tener en cuenta para la gestión del aula virtual?
- ¿Qué formas de gestionar las aulas virtuales generan condiciones para favorecer aprendizajes significativos?
- ¿Cuál es el aporte de la implementación del monitoreo sistemático en la mejora de la gestión de una propuesta pedagógica que genere inclusión educativa?

El diseño original de la investigación preveía una primera etapa de elaboración del marco teórico y metodológico que incluía, entre varias tareas, la adaptación de una grilla de observación de aulas virtuales que había sido utilizada en una investigación previa realizada por el equipo (“La enseñanza en entornos virtuales en la educación superior. El caso de UNLa virtual”). En la segunda etapa de trabajo de campo, se incluía la observación de las aulas de la Tecnicatura Superior en Gestión y Administración Universitaria de la UNLa. En un primer momento, se definió esta muestra porque se trata de una carrera ofrecida totalmente a distancia en la cual, además, todos los espacios curriculares habían atravesado el proceso de virtualización por parte del equipo del Campus Virtual UNLa.¹ Una tercera etapa se vinculaba con el análisis de la información relevada y la última etapa

¹ Se entiende por proceso de virtualización a la planificación y gestión de una propuesta formativa viable y flexible para entornos mediados por tecnologías, desarrollada por el o la docente con el asesoramiento del equipo del Campus Virtual UNLa.

avanzaba sobre la elaboración de lineamientos para el proceso de monitoreo de las aulas virtuales y la formulación de ejes que orientaran la gestión del aula virtual.

Sin embargo, este primer planteo fue modificado en el transcurso propio de la investigación. En este sentido, es importante aclarar que el contexto de realización de los primeros años de la investigación tiene particularidades que no pueden ser ignoradas. La primera parte de este trabajo se desarrolló durante el período de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio a causa del Sars Covid-19 en la que los y las docentes tuvieron que adaptarse rápidamente para poder ofrecer sus propuestas con una modalidad a distancia.

Esta situación condujo a modificar la muestra pensada en el diseño de la investigación. La pandemia impulsó la generalización del uso de las aulas virtuales y el desarrollo de distintos dispositivos por parte del equipo del Campus Virtual: aulas de acompañamiento para compartir dudas y consultas, microtalleres de capacitación, tutorías por departamento, carreras y materias (entre otras), situación que promovió el contacto directo con muchos y muchas docentes y, con ello, la posibilidad de entrar a sus aulas y observarlas, con el pedido de autorización correspondiente. Este contexto permitió ampliar y enriquecer la muestra para que resultara más representativa en la universidad. Así, hasta la fecha se observaron y analizaron los datos relevados de setenta aulas de diferentes carreras, de los cuatro Departamentos Académicos a partir de los cuales se organiza la UNLa.

Algunas definiciones centrales sobre evaluación y monitoreo

Una de las conclusiones a las que arribó nuestra investigación previa “La enseñanza en entornos virtuales en la educación superior. El caso de UNLa virtual” fue que, tanto el diseño como la gestión de las aulas, no evidencian un aprovechamiento óptimo del potencial pedagógico-didáctico de las herramientas de la plataforma tecnológica *Moodle*, así como tampoco de aquellas que ofrece la *web*. Desde ese lugar, entendiendo que la capacitación y acompañamiento a los y las docentes constituye un factor decisivo para dar sustentabilidad al

proceso de apropiación de las TIC, el Campus Virtual UNLa implementa desde su creación un plan de acciones que, de modo permanente y con las actualizaciones necesarias, ofrece distintas estrategias formativas y de acompañamiento para la comunidad universitaria.

Una reflexión que se abrió a partir de los hallazgos de dicho estudio fue que, si bien los entornos virtuales poseen un potencial de innovación para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no siempre se transforman en escenarios de prácticas innovadoras. Las expectativas de transformar y mejorar la enseñanza universitaria no dependen de las tecnologías *per se*, sino que están atravesadas por las concepciones y teorías implícitas de los profesores y las profesoras. En este sentido, una de las concepciones más arraigadas que atraviesa la práctica docente es la de evaluación y, particularmente dentro de ella, la de monitoreo. Por eso, uno de los primeros desafíos que se nos presentó como equipo de investigación fue abordar, justamente, la definición del monitoreo con la intención de desarticular una serie de concepciones que lo vinculan a la vigilancia y control externo de las prácticas.

Empecemos desde el principio: ¿por qué pensamos en el monitoreo? Porque el monitoreo de las aulas virtuales está previsto por el SIED, aprobado por el Consejo Superior a través de la Resolución N° 14/2018 y por CONEAU, a través del Dictamen favorable N° 52065707/2019. Esta tarea tiene como objetivo principal optimizar los modos en que se planifican, implementan y evalúan las propuestas pedagógicas mediadas por un entorno virtual. Acorde a la perspectiva didáctica del Campus Virtual, se entiende que el monitoreo forma parte de la evaluación como un proceso más amplio. En este sentido, la evaluación es concebida como técnica de obtención de información sobre aquello que se desea evaluar para que sirva de base para la toma de decisiones en el futuro. Así, la concepción del monitoreo se aproxima a la funcionalidad de la evaluación denominada formativa según Scriven (1967) que se refiere a las “...actividades concebidas para permitir los reajustes necesarios y sucesivos en el desarrollo de un programa, manual o método de enseñanza” (Camilloni et al., 1998 p. 53).

Desde este enfoque teórico, la evaluación alude tanto a la administración de exámenes y a las calificaciones, como también al proceso de revisión integral del proceso de enseñanza. Se constituye, además,

en una instancia de comunicación que implica producir un conocimiento y transmitirlo para luego ponerlo en circulación entre los diversos actores involucrados. Así, se acuerda con los postulados de Gabriel Barrero, Agustín Cano y Alicia Migliaro (2012) que ubican el monitoreo al servicio de la habilitación y promoción de procesos en los que se reflexione sobre la praxis. La finalidad es involucrar a los sujetos con los y las que se trabaja a partir de la definición común de ejes de análisis que orienten el trabajo de reflexión; se busca reconstruir, repensar, conceptualizar y objetivar aprendizajes sobre el trabajo mismo de enseñar.

Por su parte, Mónica Perazzo, en el documento denominado “Propuesta para monitoreo y seguimiento de aulas virtuales”, elaborado para el Campus Virtual UNLa, aclara que el monitoreo es:

Un proceso sistemático de observación de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en las aulas virtuales con la colaboración de los distintos actores, sin que ello signifique una tarea de supervisión o interferencia del trabajo docente respecto a los contenidos disciplinares y a las decisiones metodológicas que se han tomado para el desarrollo de una asignatura (Perazzo, 2015, p. 1).

A partir de lo expresado se puede sostener que el monitoreo implica, entre una de sus acciones, la de “observar”. Ávila plantea que “el que ve no es el ojo sino el sujeto, culturalmente situado, culturalmente socializado, con más o menos experiencia o conocimiento” (Ávila, 2004, p. 5). Desde esta perspectiva epistemológica, se concibe que el observador está presente, implicado y modifica lo que observa con el solo hecho de observar. El sujeto observa desde un punto de vista. En este sentido, al lugar físico o simbólico desde donde el sujeto mira la realidad se denomina perspectiva. Así, esta concepción de observación se diferencia de “una epistemología sin sujeto, una observación sin sujeto, una mirada sin sujeto” (Ávila, 2004. P. 5). Se podría decir que “la objetividad nace de la confrontación de las subjetividades” (Postic y De Ketele, 1992, p. 40): en este caso, la del o la docente y la del equipo del Campus.

Desde esta postura, el objetivo de la investigación que estamos llevando a cabo es desarrollar un proceso institucional sistemático de

monitoreo de las aulas virtuales, focalizando la atención en los diferentes modos de gestión de las aulas que realizan las y los docentes. A través de este proceso, concebido como práctica de reflexión conjunta entre el y la docente del espacio curricular y el equipo del Campus Virtual, se busca optimizar los procesos de enseñanza para potenciar las posibilidades de aprendizaje por parte de los y las estudiantes y también lograr una mayor retención del estudiantado en el sistema educativo. Es importante aclarar que se espera que esta instancia de monitoreo sea solicitada por el o la docente.

Sin embargo, como señalamos anteriormente, el concepto de monitoreo y la práctica de observación pueden estar cargadas de representaciones negativas en los ámbitos educativos. Por este motivo, uno de los obstáculos más importantes que enfrentamos y que resulta necesario superar durante este proceso de monitoreo, es la adopción de cierta actitud reticente por parte de muchos y muchas docentes frente a la observación de sus aulas por parte de un integrante del equipo del Campus Virtual. Así, varios y varias docentes manifestaron resistencias a exponer sus prácticas.

Creemos que es necesario leer esta cuestión desde una perspectiva histórica sobre las prácticas de evaluación de las y los docentes de diferentes niveles educativos en nuestro país para dar sentido a esta realidad. Queremos hacer foco, especialmente, en los mecanismos de evaluación que se implementan durante el ejercicio profesional docente: para qué se evalúa, qué consecuencias genera la evaluación, de qué manera se evalúa. Los fundamentos de la evaluación sobre el desempeño de los y las docentes han sido y son variados no solo en Argentina sino en el mundo. En los años sesenta y setenta la finalidad era la integración y equidad entre las escuelas, en los ochenta se trató de generar excelencia académica, en los años noventa se trataba de mejorar la calidad educativa por medio de la eficiencia y la eficacia. Por otro lado, los procesos de evaluación implementados regularizaron la posibilidad o no de ingresar y/o ascender en la carrera docente y de recibir o no incentivos materiales con remuneraciones salariales en algunos casos. A su vez, en diferentes épocas se implementaron diferentes metodologías para evaluar: pruebas estandarizadas a los y las estudiantes para evaluar en forma indirecta el desempeño docente,

cuadernos de actuación, evaluaciones anuales sobre su actuación, realizadas siempre por autoridades (directivos, supervisores/as). Así, la evaluación siempre estuvo atravesada y conducida por las jerarquías y ligadas más al control y al disciplinamiento que al perfeccionamiento del desempeño docente (Davini, 2000).

En este sentido, la clave para que una instancia de evaluación tenga sentido, sea potente como generadora de cambios adecuados y no sea trate de solo de un paso burocrático, es generar un espacio de reflexión genuino para las y los docentes que son actores de las escenas educativas, sobre su quehacer, a partir y sobre sus propias experiencias, necesidades, saberes, aciertos, dificultades y estilos personales, contando con el acompañamiento y asesoramiento de un otro u otra.

Monitoreo y asesoramiento didáctico: un trabajo entre pares

Ahora bien, si el monitoreo está relacionado con una práctica que involucra al o la docente de cada espacio curricular y un tercero que media en el proceso de reflexión sobre la práctica, resulta central definir qué entendemos por asesoramiento didáctico. En trabajos publicados anteriormente por el equipo del Campus Virtual (Elissetche, et al., 2017) se sostuvo que asesorar implica interactuar con un otro/una otra, abrir el diálogo, promover un encuentro entre pares, y no mediado por la jerarquía, que dé lugar al intercambio entre las voces del o la docente y del asesor/a y, sobre todo, establecer vínculos positivos y de confianza como aspectos fundamentales de la tarea. Significa también, ser guía y brindar sugerencias que se ajusten cada vez más a las necesidades e intereses del otro u otra, colega.

La tarea de asesoramiento, definida en general como mediación, que alude a *venir entre*, implica una tarea de interacción y de relación entre diversos actores, en el que se acompaña y colabora en la producción de conocimiento y en el desarrollo de cambios en los contextos de enseñanza. Ante la pregunta ¿qué hace un asesor o una asesora? Podemos encontrar respuestas como la siguiente:

Hace suyo nuestro problema, aunque no sea el problema de él. Más aún, lo mejor es que no sea su problema. Eso es lo que le permite ver

las cosas desde un lugar más desapasionado, y lo habilita para ver muchas posibilidades que nosotros no vemos (Pitman, 2012, p. 155).

Por su parte, para Nicastro, el asesor y la asesora deberá encontrar pistas que le irán señalando el camino a seguir en cada situación particular:

Avanza en la captación de las condiciones subjetivas y objetivas, tiene en cuenta a los sujetos, sus modos de pensar y sentir la realidad cotidiana de su trabajo. También considera la realidad externa a ellos, está atento al entramado de textos que se entretajan en el campo de asesoramiento y, al mismo tiempo, considera las condiciones objetivas de su marco de producción (Nicastro y Andreozzi, 2008, p. 66).

Es imprescindible, además, poder comprender con claridad “la demanda” que el o la docente realiza al asesor (Nicastro y Andreozzi, 2008), como también las expectativas y las representaciones que los y las docentes tienen del rol en un espacio y un tiempo determinado. A partir de aquí se podrá establecer un contrato entre asesor y docente que, sin necesidad de un listado de instrucciones precisas de las acciones que deberán llevarse a cabo, conlleve a que el o la docente reconozca el papel activo y protagónico que él o ella tiene en la toma de decisiones acerca de su propuesta.

Por otra parte, y en referencia con el asesoramiento en terreno, luego de varios años de desempeñarnos como asesoras pedagógicas en el Campus Virtual UNLa y de haber acompañado a docentes a incluir tecnologías en sus propuestas de aulas extendidas o virtualizando diferentes espacios curriculares, es posible sostener que la mayor parte de las y los colegas con los que trabajamos valoran positivamente este espacio compartido de encuentro y reflexión. Y, además, se transforma en un vínculo que permanece abierto no solo para el espacio curricular puntual con el que se inició el intercambio, sino para abordar inquietudes que se les presentan a los y las docentes en sus otras materias. En general, manifiestan haber comenzado el proceso con muchas dudas, temores y hasta resistencias y, sin embargo, al finalizar las etapas de trabajo más sistemáticas entre pares esas resistencias se disipan.

Retomando, el asesoramiento como parte del sistema de monitoreo se propone partir de la práctica concreta de los y las docentes para

fortalecer su propuesta de enseñanza con tecnologías, esto es, a que enriquezca su tarea y, en el caso de ser necesario, realice una nueva lectura a partir de la perspectiva que sustenta el SIED sobre la enseñanza, el aprendizaje y el potencial de las tecnologías digitales en la enseñanza universitaria. También, a que se formule preguntas en espacios donde seguramente antes había certezas, a que explore y ensaye otras alternativas junto al acompañamiento de un asesor o una asesora pedagógica. En este sentido, nuestra investigación parte de la necesidad de generar conocimiento sobre las características de las propuestas pedagógicas virtuales en nuestra universidad, formular lineamientos generales para el proceso institucional sistemático de monitoreo, pensado como parte de las necesidades de los y las docentes de reflexión y mejora de su práctica, acompañado por un equipo de asesoramiento y, a partir del conocimiento generado, proponer diversos dispositivos para acompañar a los y las docentes de la universidad en su tarea cotidiana de enseñanza.

Conclusiones

El sistema de monitoreo de las aulas virtuales se presenta como una entre varias instancias de evaluación válida y con potencial de mejora de las prácticas docentes y de las propuestas pedagógicas en general, en entornos virtuales. Para ello, es necesario entenderlo como un espacio donde el o la docente desee revisar su forma de enseñar y su propuesta en la virtualidad. Además, es importante promoverlo como un espacio de trabajo entre profesionales pares que poseen saberes y experiencias diferentes que pueden enriquecerse mutuamente y como parte de una práctica de revisión frecuente que las y los docentes universitarios deberíamos llevar a cabo.

Por otro lado, poner en funcionamiento un sistema de monitoreo de las aulas virtuales crea un espacio más de reflexión y una posibilidad de mejora de la propia práctica para el o la docente que decide formar parte de este proceso, que solicita acompañamiento y busca reformular su quehacer en los entornos virtuales. Pero, a su vez, monitorear las aulas de aquellas y aquellos docentes que lo requieren le

permite al equipo del Campo Virtual continuar identificando necesidades y presentando propuestas de capacitación sobre temáticas puntuales, generar espacios de intercambio y diseñar instrumentos como forma de dar respuesta a estas necesidades. De esta manera, también, se espera mejorar la oferta educativa en la virtualidad y generar más posibilidades de retención estudiantil y de inclusión social.

Para cerrar y como uno de los productos finales de esta investigación en torno al proceso de monitoreo de aulas virtuales, se busca crear nuevos dispositivos para acompañar a las y los docentes en proceso de inclusión de tecnologías acorde con la modalidad híbrida de cursada, adoptada por nuestra Universidad de Lanús, que puedan utilizar en forma autónoma, para identificar fortalezas y cuestiones a ajustar de sus propuestas virtuales. Estos mismos serán explicados en la segunda parte de esta ponencia.

Referencias bibliográficas

- Ávila Penagos, R. (2004). La observación, una palabra para desbaratar y re-significar: hacia una epistemología de la observación. *Cinta de Moebio*, 21.
- Barrero, G., Cano, A. y Migliaro, A. (2012). *Estrategias de evaluación y monitoreo en proyectos de extensión en la Universidad de la República, Uruguay*. Universidad de la República de Uruguay. <https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa3/estrategias-de-evaluacion-y-.pdf>
- Camilloni, A., Celman S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi, y D. Korinfeld, (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Ediciones Novedades Educativas.
- Davini, M.C. (2000). *La evaluación de los docentes: debates y perspectivas*. IICE.
- Elissetche, G., Fernández, M. A., Negri, A. y Palmieri, P. (2017). Del procesamiento didáctico al asesoramiento didáctico: una experiencia en el Campus Virtual de la UNLa (parte 1). En *Jornada sobre Educación Virtual en el nivel superior*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.

- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Aique.
- Finkelstein, C. y Lucarelli, E. (2013). *El asesor pedagógico en la Universidad. Entre formación e intervención*. Miño y Dávila.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2008). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Paidós.
- Perazzo, M. (2015). *Propuesta para monitoreo y seguimiento de aulas virtuales*. [Documento interno]. Universidad Nacional de Lanús.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pitman, L. (2012). Manual del Capacitador. Capacitación docente, enfoque y método. En A. Birgin, (comp.), *Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 137-162). Paidós.
- Postic, M. y De Ketele, J. M. (1992). *Observar situaciones educativas*. Narcea Editorial.
- Universidad Nacional de Lanús (2018). *Sistema Institucional de Educación a distancia, SIED*. <https://campus.unla.edu.ar/aulas/#inst23412>

Política pública universitaria. Formación docente en entornos virtuales desde una ciudadanía digital socio-inclusiva

Susana Copertari

Universidad Nacional de Rosario
Universidad Tecnológica Nacional
susycopertari@gmail.com

Natalia Sgreccia

Universidad Nacional de Rosario
nataliasgreccia@gmail.com

Ileana Sorgentoni

Universidad Nacional de Rosario
ileana.sorgentoni.85@gmail.com

Definición del problema y contextualización del objeto investigativo

Esta investigación toma como punto de partida la experiencia iniciada en 2021 de la “Diplomatura de Estudios Avanzados en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA)” (Resolución CS 234/2021), en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (FCPyRRII), destinada a docentes de la UNR como trayecto de formación en línea con las nuevas demandas de la sociedad en materia de Educación a Distancia (EaD). Se encuadra en la Resolución CS 289/2018, en la que se crea el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) y se define a la EaD como una opción pedagógica y didáctica mediada por TIC en la que la relación entre docentes y estudiantes se encuentra separada en tiempo y espacio durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Utiliza, para ello,

soportes materiales y recursos tecnológicos acorde al contexto de las TIC, y promueve el desarrollo de carreras de grado, de posgrado y de formación docente continua en la modalidad. Estas propuestas formativas aún siguen siendo presenciales, en su mayoría, pero contemplan parte de su carga horaria a distancia.

Esta Diplomatura, sin costo para el personal de la UNR, está orientada a docentes de Educación Superior, así como Escuelas, Centros e Institutos dependientes de esta Universidad, y se centra en la construcción de espacios virtuales en *Moodle*. El trayecto contempla una formación teórica y práctica, con el propósito de integrar perspectivas pedagógicas, así como de explorar los dispositivos y herramientas de la plataforma para el diseño de propuestas educativas.

La relevancia institucional radica en que la plataforma *Moodle* es utilizada en los espacios de “Comunidades”, que ofrece el Campus Virtual UNR para Carreras y Cursos.¹ La adecuada apropiación de sus dispositivos multi e hipermediales permite a los/as docentes diseñar programas en entornos virtuales abiertos, democráticos, plurales e inclusivos.

En este marco, el objetivo del estudio consiste en analizar desde la Antropología de las Políticas Públicas esta formación docente en EaD, desde una ciudadanía digital responsable con estrategias EVEA en prácticas docentes universitarias. Se ubica en el Campus Virtual de la UNR-SIED, estudiando la Diplomatura de Estudios Avanzados en EVEA, a distancia, a partir de un paradigma socio crítico e inclusivo.

En este contexto, la hipótesis principal radica en que las experiencias que se dieron hasta 2020 en materia de Formación y Prácticas Docentes en la modalidad a distancia en la UNR tuvieron un desarrollo más sistemático en los últimos diez años sobre la aplicación de sistemas híbridos por fuera de los tradicionales únicamente presenciales. Puntualmente, en los últimos cinco años, las autoridades universitarias vieron con más fuerza la necesidad de su implementación y la potencialidad que ofrece su desarrollo a través de la plataforma pública que ofrece el Campus Virtual, pero con una lenta formación docente en EaD.

¹ (<https://comunidades.campusvirtualunr.edu.ar/>).
(<https://www.campusvirtualunr.edu.ar/>)

Al mismo tiempo, no se cuenta aún desde el Gobierno Nacional con un sistema normativo regulatorio de la modalidad para trabajar en entornos híbridos e introducir al sistema educativo superior universitario la problemática desde una Ciudadanía Digital Académica responsable, en el sentido que otorga el compromiso social universitario (Gerlero, 2018). En particular, en nuestra Universidad aún no hay un desarrollo muy robusto en la creación de carreras totalmente a distancia y/o espacios mixtos o virtuales, que posibiliten flexibilizar tiempos, espacios, diseños curriculares y académicos de formación, así como prácticas docentes favorecedoras de la inclusión, innovación, accesibilidad, conectividad, disposición tecnológica y medios educativos para su desarrollo. De allí el interés que se despierta para continuar ahondando sobre esta problemática.

Enfoque conceptual

El problema a investigar tiene como finalidad ir trazando puentes para consolidar una Formación Docente en educación bimodal (Maggio, 2021) hacia una ciudadanía digital ética y responsable que, según Ribble et al. (2004), concierne a las normas de comportamiento relativas al uso de la tecnología, que recogen la complejidad del concepto y sus implicaciones derivadas. Más aún, desde la UNESCO (2020), también conocida como e-ciudadanía o ciber-ciudadanía, se le atribuye un conjunto de habilidades propicias para acceder, recuperar, comprender, evaluar, utilizar, crear y compartir información. En efecto, ser ciudadanos/as digitales implica, desde la educación, trabajar por una inclusión digital genuina (Litwin, 1995), de calidad y con justicia curricular (Torres Santomé, 2011), en el sentido que le otorga el compromiso social universitario (Gerlero, 2018), con la intención de sensibilizar a quienes usan el ciberespacio para que puedan reconocer fuentes relevantes y confiables al navegar por la *web* (Lévy, 2007; Lugo e Ithurburu, 2019).

La enseñanza en una “Inclusión Digital Genuina” (Copertari, 2021; Maggio, 2021) es el gran desafío de la formación docente para el siglo XXI desde un paradigma de tutoría “Affective e-Learning”

(Copertari, 2021; Fantasía, 2018; Frencia et al., 2021; Lugo e Ithurburu, 2019; Maggio, 2012, 2021; Torres Santomé, 2011). En el especial año pandémico, pensadores como Carrión (2020) y Sousa Santos (2020), realizan metáforas del virus como mensajero en el marco de transformaciones necesarias, en un mundo que cambió y con él las subjetividades y los contextos en los que la educación sucede. La UNR comprendió el mensaje del Covid-19 y avanza con interesantes acciones, entre ellas la Formación Docente en EVEA.

Asimismo, amerita preguntarse por qué la virtualización en la UNR aún no termina de consolidarse en algunas Facultades, para democratizar el acceso a la Educación Superior, siendo que cuenta con un Campus Virtual desde 2001, una Plataforma *Moodle* desde 2007, una Biblioteca Virtual, un Repositorio Hipermedial Dinámico (San Martín et al., 2010) y el Espacio “Comunidades” desde 2011. En dicho Campus, se complementan actividades académicas presenciales, mediante un espacio de encuentro con el conocimiento y la información mediados por materiales en múltiples lenguajes.

En 2019, toma la dirección del Campus la Dra. Griselda Guarnieri y *a posteriori* se implementa el SIED (Resoluciones Rector 1312/2019 y CS 299/2019), dependiente del Área Académica y de Aprendizaje, en integración con diversos espacios en pos a garantizar propuestas educativas mediadas por tecnologías y en articulación con las estructuras EaD de las Unidades Académicas (<https://unr.edu.ar/direccion/189/sied-campus-virtual>).

En los acontecimientos recientes por la crisis sanitaria, la virtualización de la educación llega casi con pretensiones universalistas, como reto, en el marco de una cultura digital y un cambio tecnológico desde un enfoque afectivo e inclusivo (Copertari, 2021). De allí que, en términos de política educativa y gestión de la EaD, los interrogantes del Proyecto giran en torno a: ¿cómo impacta la propuesta de la Diplomatura EVEA en las doce Facultades de la UNR a partir de la participación de los/as docentes y de referentes del SIED? ¿Cómo contribuye esta formación a la generación de prácticas más inclusivas y democratizadoras a los fines de constituir ciudadanía digital a través de las distintas comunidades de enseñanza y aprendizaje? Se pretende trabajar con responsables del Campus Virtual y SIED-UNR, así como de la FCPyRRII en la Diplomatura, encargados de

la Formación Docente. El propósito es indagar acerca de la promoción de una Ciudadanía Digital Universitaria, las características y ejemplos de un Ciudadano Digital, las contribuciones que hacen las propuestas de Formación Docente en EVEA en las prácticas de enseñanza, las herramientas que se aportan para reflexionar sobre temáticas específicas de la Cultura Digital.

En particular en la UNR, entre otras herramientas virtuales, se utiliza Comunidades. Se trata de una comunidad virtual como asociación no presencial de sujetos que comparten espacios diacrónicos y sincrónicos que impactan y ameritan ser estudiados junto a Avendaño y Ziegler (2020), Copertari (2021), Lion (2020), Litwin (1995), Lugo e Ithurburu (2019), Maggio (2021) y Maltaneres (2015).

En relación con la EaD, amerita considerarla no solo como aquella alternativa que surge en la Educación Superior, o como aquella modalidad que mediatiza las relaciones entre docentes y estudiantes en espacios y tiempos que no comparten (Litwin, 1995). En los escenarios actuales, la EaD es mucho más que eso, según lo explican Copertari et al. (2014; citado en Copertari y Fantasía, 2021):

(...) Pensar en la EaD como una modalidad de enseñanza y aprendizaje para democratizar el sistema de educación superior es pensar en una educación cada vez más inclusiva, tanto a nivel de carreras de grado como de postgrado. La EaD desde el lugar que le otorgan estudiosos como Rama (2006), Mena (2007), entre otros, suele identificarse con una clara expresión: “La universidad en todas partes”. Sin embargo, en nuestro país hay regiones en las que aún no hay conexión a internet, de modo que la brecha digital persiste. En general, surge de las experiencias analizadas que los/as docentes implementan la modalidad a distancia por medio de la plataforma virtual, pero no dejan de acudir al modo presencial en ciertas instancias –tutorías, exámenes–, viendo la necesidad de conocer a sus alumnos cara a cara, de modo que en la mayor parte de las experiencias que se llevan adelante en la UNR advertimos la presencia de un sistema bimodal (combinando lo presencial y lo virtual). (p. 5).

Enfoque metodológico

La investigación es aplicada cualicuantitativa con muestreo no probabilístico por conveniencia a través de informantes clave, conforme al interés investigativo. En este caso se trabaja con una población de la UNR, perteneciente al Equipo que integra el SIED de cada Facultad y que está vinculado con la Dirección del Campus Virtual UNR y la Diplomatura. Comprende autoridades, organizadores/as, docentes tutores, coordinadores/as y docentes cursantes de esta formación.

En esta etapa se prioriza la mirada cualitativa, con el método etnográfico de trabajo de campo empírico presencial y virtual desde un paradigma interpretativo sociocrítico y complejo, mediante triangulación de datos, desde la pedagogía popular latinoamericana (Freire, 1997; Guber, 2004; Morin, 2002; Taylor y Bodgan, 1997). Actualmente, la investigación está en una etapa inicial (2022) de revisión de la literatura y normativa.

Las técnicas de recolección de datos e información consisten en entrevista semiestructurada y abierta en profundidad a integrantes del SIED –con representantes de cada Facultad–, análisis documental, *focus group* y cuestionario, para luego realizar una triangulación metodológica en etapas posteriores del proceso investigativo.

Algunos resultados

Según la información obtenida por una de las Coordinadoras de la Diplomatura, Esp. Mariela Balbazoni, en el año 2021, se inicia el cursado con cuatrocientos noventa y ocho inscriptos y se desarrolla la Diplomatura en dos cohortes. Actualmente, de la primera cohorte están inscriptos para ser evaluados con el trabajo final trescientos cincuenta docentes. En ese mismo año, se cursa la segunda cohorte con doscientos veintisiete docentes y en 2022 se abre una tercera cohorte con doscientos. Aún no se registran diplomados.

Se procura ubicar al trabajo docente en esta trama compleja de significados intersubjetivos para trabajar en entornos combinados y repensar la enseñanza con foco en las trayectorias de los/as estudiantes en contextos de desigualdades de todo tipo. Ello implica un desafío,

puesto que la tarea del docente en este marco amerita pensar en abordajes cada vez más colectivos y en colaboración interdisciplinaria (Copertari y Fantasía, 2021, p. 3).

Resulta relevante realizar un recorrido por los módulos didácticos de la Diplomatura, para tomar contacto con el posicionamiento de tutores respecto del acompañamiento y guías dadas a sus estudiantes en cada instancia de trabajo (actividades, evaluaciones, foros, *wikis*, podcasts). Precisamente, consiste en una propuesta de Educación Superior Universitaria para docentes de la UNR en el contexto de la EaD, basada en un modelo pedagógico y comunicacional flexible en tiempos y espacios, que propicia interactividad entre participantes, y refiere al diseño, implementación y evaluación de asignaturas mediatizadas en la modalidad a distancia o semipresencial. Acorde a ello, los bloques temáticos comprenden la perspectiva socio-técnica y referentes teóricos relacionados con Tecnologías en Educación, diseño conceptual del Entorno Virtual, diseño de estrategias educativas comunicacionales interactivas, sincrónicas y asincrónicas en el EVEA, herramientas de *Moodle*, evaluación en Entornos Virtuales, discusiones contemporáneas sobre EaD en la Universidad, en un marco de trabajo colaborativo. En ese marco, se pretende construir una perspectiva crítica acerca de los procesos de innovación educativa mediante la utilización de tecnologías en Educación Superior, abordar de forma dialógica las perspectivas teóricas en EaD, proyectar el diseño de espacios físico-virtuales educativos abiertos, democráticos y plurales, planificar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en EVEA, analizar críticamente la utilización de diversas herramientas utilizadas en ambientes educativos tales como plataformas educativas, redes sociales o dispositivos móviles. Como cierre, a modo de trabajo final integrador, se solicita el diseño y fundamentación de una propuesta educativa mediatizada por la plataforma *Moodle* en la Modalidad a Distancia o Semipresencial, inscrita en un espacio curricular concreto de la UNR.

Como reconoce Lion (2020), estas características potencian la posibilidad para elaborar buenas propuestas en EaD, que sean evaluadas periódicamente y rediseñadas para adaptarlas a las posibilidades y necesidades contextuales de los/as estudiantes.

Consideraciones finales

Las universidades se enfrentan al reto de fomentar una Formación docente crítica activa, de implicación *online* en todos los aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje, de modo de expandir sus alcances. Es así que la educación universitaria y la Formación Docente en el marco de la EaD, del cambio tecnológico y de la cultura digital, conforman una problemática central en esta investigación que estamos socializando. En un mundo cada vez más desigual y algorítmico, donde concientizar a docentes y estudiantes sobre una Ciudadanía Digital responsable para navegar por el ciberespacio (Lévy, 2007) se presenta como un desafío en relación con la inclusión educativa y digital mediada por TIC, la virtualización de la enseñanza y el ingreso de saberes socialmente significativos resultan claves para la formación docente del siglo XXI.

Esta conjunción requiere de cambios profundos en las decisiones políticas, didácticas, pedagógicas y tecnológicas, que permitan resignificar el trabajo docente desde un paradigma afectivo en entornos virtuales para acompañar las trayectorias educativas de los y las estudiantes, flexibilizar tiempos y espacios académicos, propiciar aprendizajes relevantes y de calidad educativa.

Según Copertari y Fantasía (2021), “Enseñar a los que enseñan implica rediseñar formatos, otras presencialidades, contenidos y actividades para la enseñanza y recursos artesanales, a través de una mirada interdisciplinaria para diferentes entornos y ensambles (Maggio, 2021) pedagógicos” (p. 1).

En este contexto el/la docente se piensa desde un trabajo tutorial, de acompañamiento y al mismo tiempo como contenidista, compositor, artesano; un buscador de sentido renovado para una mediación tecnológica, social, afectiva y cognitiva. La actual gestión a nivel Rectorado UNR se muestra favorecedora de buenas prácticas de enseñanza para promover buenos aprendizajes (Litwin, 1995) en la virtualidad. En efecto, pone en agenda la concreción de un Plan de formación docente continua en EVEA, con miras a afrontar en una postpandemia, el problema de la inclusión/exclusión con desigualdades de todo tipo agudizadas por el Covid-19. Trabajar para un cambio tecnológico y de mentalidades (Baricco, 2019; La Techné Educativa, 2020)

promoverá una inclusión de calidad en la era digital, que consistirá en dejar de lado las resistencias frente a la EaD, a fin de profundizar colectivamente modelos tecnológicos combinados, híbridos, menos analógicos, más discretos y algorítmicos desde un pensamiento acropolítico y de una “didáctica en vivo” (Copertari, 2021; Lion, 2020; Maggio, 2021). Todo ello en un panóptico foucaultiano invertido, no para vigilar y castigar, sino para transformar y emancipar subjetividades individuales y colectivas de los/as estudiantes y docentes con la idea de acrópolis, de pensamiento holístico y hermenéutico crítico. Un pensamiento más abierto, en horizonte expandido que implique una revolución de mentalidades (Avendaño y Copertari, 2022; Baricco, 2019), desde lo más alto, para focalizar la mirada en lo multidimensional, ofreciendo más posibilidades educativas frente a este tercer milenio. Esto conlleva a analizar una realidad que es al mismo tiempo multirreferencial, hologramática, recursiva organizacional, dialógica y dialéctica, compleja y planetaria (Morin, 2002).

De allí la emergencia de una pedagogía de ensamble (Maggio, 2021) de los conocimientos y saberes formativos más significativos y relevantes, en redes colaborativas de enseñanza y aprendizaje, propiciando ciudadanías digitales responsables para evitar reproducir un pensamiento cerrado, lineal, instrumental y analógico, como los del siglo XX, que obtuvo el desarrollo de políticas universitarias más inclusivas e híbridas.

Referencias bibliográficas

- Avendaño, F. y Copertari, S. (coords.) (2022). *¿Qué escuela para la postpandemia?* Homo Sapiens.
- Avendaño, F. y Ziegler, S. (23 de septiembre de 2020). *Debates en torno al currículum en tiempos de pandemia y virtualidad* [video]. YouTube. <https://youtu.be/Zzr5xJxh07Y>.
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Anagrama.
- Carrión, J. (2020). *Lo viral*. Galaxia Gutenberg.
- Copertari, S. (2021). Currículum incierto, interdisciplina y virtualización de la enseñanza en una política pública de inclusión socio educativa (Santa Fe-Argentina, 2015 a 2019). *Revista Científica Educ@ção*, 5(9), 1148-1169. <https://doi.org/10.46616/rce.v5i9.155>.

- Copertari, S. y Fantasía, Y. (2021). *Tutorías afectivas e inclusivas en entornos virtuales. Módulo 2 de la Diplomatura de Estudios Avanzados en EVEA*. UNR.
- Fantasía, Y. (2018). El cambio tecnológico en la Universidad. En S. Copertari y N. Sgreccia (comps.), *Políticas universitarias, comunidades virtuales y experiencias innovadoras en educación* (pp. 97-119). Laborde/UNR. <http://hdl.handle.net/2133/14120>.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI.
- Frencia, F., Sorgentoni, I. y Copertari, S. (2021). Lazos sociales y procesos intersubjetivos en la gestión de prácticas inclusivas. *Revista Científica Educ@ção*, 6(10), 1183-1201. <https://doi.org/10.46616/rce.v6i10.190>.
- Gerlero, C. (2018). El compromiso social universitario en la era digital. Un escenario a construir. En S. Copertari y N. Sgreccia (comps.), *Políticas universitarias, comunidades virtuales y experiencias innovadoras en educación* (pp. 175-210). Laborde/UNR. <http://hdl.handle.net/2133/14120>.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Legasa.
- La Techné Educativa (2020). *Diálogos sobre Educación, pandemia y virtualización de la enseñanza. 19 sesiones de Webinar*. <https://www.latechneeducativa.com.ar/>.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: La cultura en la sociedad digital*. Anthropos/UAM.
- Lion, C. (comp.) (2020). *Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro*. Noveduc.
- Litwin, E. (comp.) (1995). *Tecnología educativa. Política, historias y propuestas*. Paidós.
- Lugo, M. T. e Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 11-31. <https://doi.org/10.35362/rie7913398>.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica*. Paidós.
- Maggio, M. (2021). *Educación en Pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.
- Maltaneres, V. (2015). Educar con TIC: claves para pensar la ciudadanía digital y convivencia en la red. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 9, 53-64. <https://doi.org/10.35305/rece.v0i9.199>.
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión.

- Ribble, M. S., Bailey, G. D. y Ross, T. W. (2004). Digital Citizenship: Addressing Appropriate Technology Behavior. *Learning & LEaD-ing with Technology*, 32(1), 6-9. <https://eric.ed.gov/?id=EJ695788>.
- San Martín, P., Guarnieri, G., Rodríguez, G., Bongiovani, P. y Sartorio, A. (2010). *El dispositivo hipermedial dinámico campus virtual UNR*. UNR. <http://hdl.handle.net/2133/1390>.
- Sousa Santos, B. de (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO. <https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/>.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1997). *Introducción a los métodos de investigación cualitativa: búsqueda de significados*. Paidós.
- UNESCO (14 de abril de 2020). *La UNESCO reúne de urgencia a los dirigentes de las alianzas multilaterales de la educación para proporcionar una respuesta educativa a la pandemia del Covid-19*. <https://es.unesco.org/news/unesco-reune-urgencia-dirigentes-alianzas-multilaterales-educacion-proporcionar-respuesta>.

Institucionalización del SIED en carreras de posgrado de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Rosario

Silvina García

Universidad Nacional de Rosario
silgar@unr.edu.ar

Juliana Stein

Universidad Nacional de Rosario
jstein@unr.edu.ar

Introducción

El papel de la informática en la sociedad actual es cada vez más relevante; atraviesa todos los aspectos de nuestro día a día. El crecimiento exponencial de las tecnologías de información y comunicación no sólo han masificado su uso, sino además han producido cambios paradigmáticos en las prácticas educativas, que comprenden desde la cobertura de los programas, el acceso a materiales y contenidos, la revalidación de modelos y teorías de aprendizaje y, en consecuencia, de roles de docentes y alumnos, hasta afectar de modo rotundo la estructura misma de las organizaciones y los actores que en ellas participan (Higuera y Williams, 2007, p. 50).

La Secretaría de Posgrado de la Facultad de Ciencias Agrarias (FCA) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) ofrece diversas propuestas educativas de posgrado dirigidas a profesionales interesados en profundizar su formación. Entre las mismas se encuentran cursos de posgrado acreditables y las siguientes carreras: Doctorado en Ciencias Agrarias, Maestría en Genética Vegetal, Maestría en Manejo y Conservación de Recursos Naturales, Especialización en Sistemas de Producción Animal Sustentable, Especialización en Producción de

Semillas de Cereales, Oleaginosas y Forrajeras, Especialización en Bioinformática y Especialización en Biotecnología Agrícola. En la mayoría de estas propuestas, las actividades experimentales o de campo son intrínsecamente presenciales y resulta imposible pensar en un aprendizaje exclusivamente virtual.

Todas las carreras son de modalidad presencial y las asignaturas que forman parte del plan de estudio de cada una, se dictaron históricamente sin el acompañamiento de plataformas educativas virtuales. La situación de aislamiento vivenciada durante 2020 y 2021, forzó a la necesidad de incorporar tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para garantizar una continuidad académica y formativa.

En la resolución N° 2641 de 2017 (Ministerio de Educación Nacional), se especifica que las actividades a distancia desarrolladas en una institución deberán estar enmarcadas en un Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) validado. Con el objetivo de alinearse a las políticas universitarias, la Secretaría de Posgrado de la FCA, decide ajustarse a las normas y procesos pedagógicos, didácticos, tecnológicos y comunicacionales de la UNR para afrontar una situación inesperada y sin antecedentes.

En el año 2019, la UNR, de acuerdo con la resolución de rectorado N° 1312 de 2019 (Universidad Nacional de Rosario) valida la estructura de su Sistema Institucional de Educación a Distancia bajo la denominación SIED-UNR. La misión del SIED UNR es mantener y fortalecer la tradición democratizadora del conocimiento de la educación a distancia (EaD) integrando las tecnologías para construir conocimiento en un contexto físico-virtual abierto, democrático y plural. Posee una estructura de gestión y varias áreas relacionadas con los de proyectos EaD, desarrollos de TIC y campus virtual. En particular, el Campus Virtual UNR comprende dos plataformas educativas (*Moodle*): “Comunidades” y “Carreras y Cursos”. La primera está diseñada para ser un espacio que acompaña y complementa instancias de educación presenciales, permite una comunicación dinámica entre estudiantes y docentes y ofrece una amplia gama de recursos hipermediales. Por otro lado, “Carreras y Cursos” es un espacio exclusivo para propuestas de EaD que cuenta con la certificación IRAM Norma Sistema de Gestión de la Calidad ISO

9001. Incluye cursos de actualización profesional y de posgrado, carreras de grado y posgrado y diplomaturas.

Durante tiempos de cambios sociales, pedagógicos y tecnológicos, para las carreras de posgrado FCA seguir las políticas del SIED UNR posibilitó un avance exitoso en los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia mediados por tecnologías. Esta primera experiencia dio lugar a nuevos escenarios y a la incorporación de las TIC en la “nueva presencialidad”, a partir del año 2022.

Descripción de la experiencia

Desde el SIED UNR, ante las disposiciones de las autoridades sanitarias nacionales, acatando el aislamiento social, preventivo y obligatorio por Covid-19, se trabajó conjuntamente con los miembros de la Comisión Asesora en la elaboración de lineamientos para llevar a cabo un acompañamiento pedagógico virtual uniforme entre las diferentes unidades académicas (UU. AA.). Para esto, el SIED UNR propuso a sus facultades la utilización de aulas virtuales en la plataforma Comunidades, Campus Virtual UNR para centralizar todas las actividades académicas y comunicacionales en un mismo espacio virtual. También estableció una plataforma institucional para videollamadas para mediar encuentros sincrónicos.

La Secretaría de Posgrado FCA, atenta a estos lineamientos, decide implementar ambas plataformas para adaptar las actividades curriculares presenciales a virtuales y poder así, avanzar con el cronograma planificado para el período 2020-2021.

Previo al inicio de cada asignatura, se concretó una entrevista entre el asesor tecnológico, el representante de FCA en la Comisión Asesora SIED y los equipos docentes. En la misma, se dialogó en base al programa y se asesoró respecto de cómo clasificar los contenidos en sincrónicos y asincrónicos. Se sugirió disminuir los tiempos de los encuentros virtuales llevando la propuesta educativa presencial de forma excepcional lo más cercano a una modalidad a distancia, teniendo la consideración de no reemplazar presencialidad por presencia virtual a través de una plataforma de videollamadas.

Estructura de Aulas Virtuales en Propuestas Formativas de Posgrado FCA

Para cada asignatura, se conformó un aula virtual exclusiva a la que tenían acceso los docentes, estudiantes, un asesor/tutor tecnológico y personal administrativo.

Las aulas virtuales se estructuraron en diversos ejes a través de tópicos con un propósito o temática a desarrollar. Uno de ellos, de información general acerca de la propuesta educativa, incluía el programa, días y horarios para encuentros sincrónicos, enlace a la plataforma de videollamadas y un foro para avisos y novedades que fue el medio central de toda la comunicación durante las instancias de cursado. El mismo fue configurado para que además de almacenar los mensajes publicados por los docentes, en una especie de pizarra virtual, cada estudiante recibiera una notificación en sus cuentas de correos personales, lo que aseguraba la comunicación, por un medio u otro.

Otros espacios en el aula se focalizaron en la publicación de materiales de estudios clasificados por unidades temáticas según cada programa, foros de consultas, actividades y/o evaluaciones.

Los materiales de estudios publicados en las aulas estuvieron en su mayoría soportados en archivos del tipo documentos de texto, enlaces *web* y videos.

Los foros para consultas se establecieron con el objetivo de que los estudiantes pudieran publicar sus inquietudes en forma asincrónica, quedando visibles todas las preguntas y respuestas ya que una consulta podría ser la misma que la de otro estudiante y así de esta manera evitar la multiplicación de respuestas por parte de los docentes.

Las instancias evaluativas se adaptaron a los recursos que ofrece la plataforma educativa dentro de cada aula virtual. En general, se trataron de entregas de trabajos integradores finales, individuales o colaborativos. Los mismos fueron recibidos y calificados a través de los recursos que se ofrecen en la aplicación informática. Todos los encuentros virtuales fueron grabados y publicados en el aula con el valor agregado de contar con la posibilidad de tomar las clases ante la ausencia de estudiantes en el sincrónico o de observar las grabaciones en una segunda instancia para clarificar temáticas a través de la misma.

Acompañamiento pedagógico y tecnológico

En paralelo al avance de un año académico particular, desde el SIED UNR se desarrollaron documentos con sugerencias para la virtualización de clases y evaluaciones que fueron de mucha utilidad para los docentes del posgrado FCA. Algunos de ellos, publicados en las aulas virtuales de las asignaturas, aplicaban para docentes y también para estudiantes. Un ejemplo de esto fue un documento sobre “Recomendaciones para encuentros virtuales”, que daba, entre otras cuestiones, sugerencias ante posibles problemas de conectividad en encuentros sincrónicos.

También se propusieron capacitaciones a través de un ciclo de formación destinado a toda la Comunidad educativa UNR. Las mismas tuvieron como objetivo generar un espacio de formación e intercambio, de experiencias, de transmisión de conocimientos respecto de la necesidad inminente que requería la educación en esa coyuntura, haciendo hincapié en la educación mediada por tecnologías y, mayormente, en la educación en tiempos de aislamiento social. Los tres temas centrales fueron: Pedagogía y TIC, Vínculo entre docentes y estudiantes y Evaluación. Se llevaron a cabo en formato de seminarios *online*. La propuesta consistió en cinco encuentros virtuales que se transmitieron en vivo desde el canal de *YouTube* del Campus Virtual UNR. Se invitó a todos los docentes de nuestra casa de estudio a participar en este ciclo.

La Secretaría de Posgrado FCA, a través de lo especificado, inició un camino articulado en el SIED UNR que luego de un período completo de particularidades, dio lugar a analizar y a interrogarse cuánta de esta virtualidad utilizada en una situación de emergencia, continuará siendo necesaria en la actual presencialidad. La virtualidad implementada de acuerdo a los lineamientos del SIED UNR nos permitió ordenar, centralizar y compartir información inherente a cada asignatura.

Aulas virtuales exclusivas de carreras de posgrado

En base a esta primera experiencia implementada, en 2022 surgió la necesidad de generar espacios virtuales con el objetivo de centralizar

y comunicar información relacionada a cada carrera de forma exclusiva. Para esto, se montó un aula virtual para cada propuesta formativa en la plataforma Comunidades, Campus Virtual UNR. Estos espacios consisten en aulas virtuales adaptadas para cumplir con un objetivo propuesto: reunir información general de la carrera, compartir y comunicar. Están habilitadas para los diversos actores relacionados que tienen la posibilidad de discriminar accesos a contenidos y difusiones por grupos (comisión académica, estudiantes por cohortes y docentes). También, incluyen los enlaces de accesos a las diferentes aulas que corresponden a las asignaturas de cada cohorte de la carrera de posgrado en cuestión.

Resultados

El contexto de los últimos tiempos, nos ha impulsado a docentes y estudiantes a un gran crecimiento en el manejo de tecnologías de información y comunicaciones, a implementar nuevas formas de enseñar, aprender y evaluar desde la virtualidad.

En la actualidad, a raíz de lo experimentado, se consideró que todas las asignaturas de carreras de posgrado FCA continúen utilizando aulas virtuales de apoyo a la presencialidad como ejes centrales a través de los cuales compartir materiales de estudios y comunicaciones entre docentes y estudiantes durante toda la instancia del cursado presencial.

Además, el camino recorrido permitió experimentar e implementar en algunos casos, las potencialidades que ofrece la plataforma educativa sin modificar la implicancia de la modalidad de la carrera. Cabe recordar que, las Ciencias agrarias comprenden carreras con alto contenido presencial como son las dictadas en la FCA-UNR tanto en el nivel superior como en el de posgrado. Sin embargo, dos asignaturas y dos cursos de posgrado, se propusieron un rediseño y cambio de modalidad de sus propuestas educativas presenciales a una modalidad cien por ciento a distancia, en base a lo experimentado en la situación de emergencia sanitaria.

Por tal motivo, el representante institucional SIED trabajó con los docentes responsables de cada una de las propuestas para adaptar su

modalidad respetando todas las características de la educación a distancia. Las mismas fueron presentadas para su evaluación ante la Comisión Asesora SIED UNR, garantizando de esta manera la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos en espacios físicos y geográficos diferentes, mediados por tecnologías y fundamentalmente compatibles con todo lo que la educación a distancia implica. Las mismas, fueron aprobadas favorablemente. Actualmente, dos de las propuestas aprobadas están siendo alojadas en la plataforma Carreras y Cursos del Campus Virtual UNR y las restantes en el proceso de implementación con fechas de inicio programadas.

En la tabla I, se sintetiza la cantidad de aulas virtuales, plataformas y modalidad de cursado implementadas desde el año 2020 hasta la actualidad, en la Secretaría de Posgrado FCA:

Modalidad de Cursado	Plataformas	
	Comunidades	Carreras y Cursos
Presencial	54	
a Distancia		4

TABLA I. Aulas Virtuales Posgrado FCA alojadas en SIED Campus Virtual UNR

Hasta el momento se implementaron cincuenta y cuatro aulas en total en la plataforma Comunidades UNR, en la Figura 1 se puede observar la cantidad de aulas discriminadas por carrera.

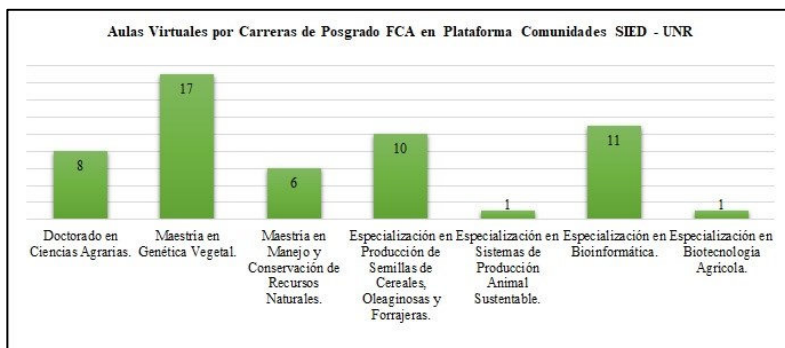


FIGURA 1. Aulas virtuales por carreras de posgrado FCA en plataforma Comunidades – SIED UNR

Cabe destacar que todas estas aulas virtuales detalladas por carrera, de reprogramar un nuevo inicio de cursado y con la necesidad latente del acompañamiento de la presencialidad, son reutilizadas para nuevas cohortes, sin la necesidad de generar nuevas aulas.

Recientemente, se invitó a los docentes de asignaturas del posgrado FCA a contestar una encuesta con el objetivo de conocer el grado de satisfacción en la incorporación de las plataformas virtuales propuestas por el SIED UNR para el acompañamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las preguntas estuvieron orientadas a conocer la experiencia en plataformas virtuales en el contexto de pandemia, en la utilidad de las mismas y de un asesor tecnológico que acompañe los procesos. Sobre un total de cuarenta y cinco encuestados respondieron treinta y cuatro (75%). Del análisis de los resultados de las encuestas, se pudo observar que el 88,2% de los docentes tuvieron una experiencia positiva con la incorporación de plataformas virtuales durante el período 2020-2021 y el 76% manifestó de mucha utilidad la incorporación de aulas virtuales para compartir materiales de estudios y establecer una mejor comunicación docente-estudiante. Con respecto a la continuidad del uso de las plataformas virtuales en la “actual” presencialidad queda evidenciado el alto grado de conformidad en los resultados que se muestran en la Figura 2.

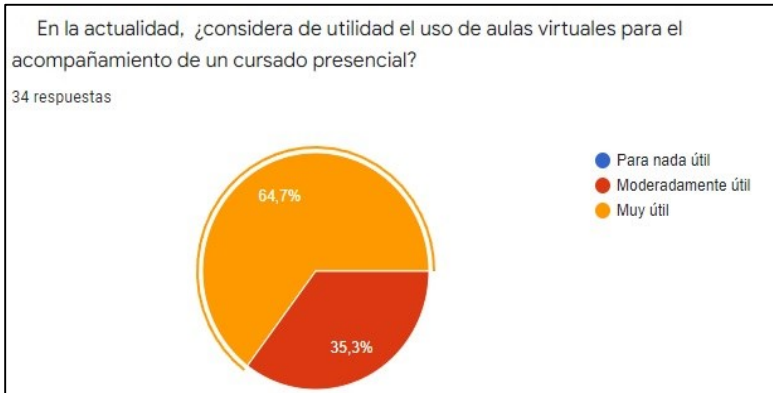


FIGURA 2. Grado de utilidad del aula virtual para acompañamiento al cursado presencial

En cuanto a la posibilidad de un rediseño de las modalidades de cursado de las asignaturas de posgrado FCA, un poco más de la cuarta parte de las asignaturas (26,5%) consideran posible modificar sus programas a una modalidad totalmente a distancia (Figura 3).



FIGURA 3. Grado de posibilidad de rediseño de las asignaturas a una modalidad a distancia

En cuanto al acompañamiento de un asesor tecnológico que acompañe los procesos educativos en las propuestas del posgrado

FCA, todas las respuestas fueron favorables (64,7% muy útil y 35,3% moderadamente útil).

Conclusiones

El aula virtual, implementada como complemento y apoyo de la enseñanza presencial, conformó un espacio para la construcción de nuevos conocimientos a través de diferentes propuestas de comunicación, acceso a información y vinculación de contenidos, reafirmando el desafío de pensar en los aprendizajes más allá de las paredes del aula (Manso et al., 2011, p. 124).

El contexto de pandemia animó a efectuar cambios en todo lo inherente al cursado de las carreras de posgrado en la FCA. Este escenario impulsó a un rediseño de modalidades, metodologías de enseñanzas y aprendizajes, medios de comunicación y tareas administrativas. Todas estas instancias, mediatizadas por las TIC.

La implementación de la plataforma Comunidades UNR, como apoyo a la presencialidad en el posgrado FCA, evidenció una necesidad oculta, lo que deja claramente reflejado una manera más ordenada y centralizada de compartir materiales de estudios reutilizables y una mejor comunicación entre docentes y estudiantes. Además, esto posibilitará en el futuro incorporar cada vez más recursos y actividades en el aula virtual y presencial que faciliten la labor del docente y los trabajos administrativos de la Secretaría de Posgrado.

Respecto del rediseño de las modalidades de cursado al cien por ciento virtuales en propuestas formativas FCA que lo permitan, se concluye que la gran fortaleza está en abrir conocimientos y ampliar el alcance de los destinatarios. Esto posibilitará saltar fronteras y contar con la presencia de estudiantes de otros puntos geográficos. Resulta fundamental que estas propuestas estén evaluadas y enmarcadas en un SIED validado en la institución para garantizar su calidad.

Atentos a los lineamientos del SIED UNR nos permitió trabajar de forma garantizada y respaldada por una Comisión Asesora conformada por profesionales con amplia experiencia en Educación a distancia.

Nos encontramos en tiempos de una “nueva presencialidad”, que nos invita a pensar y a plantearnos nuevos escenarios atravesados por las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos sus niveles.

Para la Secretaría de Posgrado FCA, resulta fundamental un SIED activo y presente en la institución que trabaje en conjunto con las UU. AA. bajando lineamientos y brindando capacitación a los docentes para una educación presencial o virtual de calidad acompañada por TIC.

La FCA cuenta desde el año 2005 con una plataforma virtual de uso exclusivo, ampliamente utilizada por toda la comunidad de Ciencias Agrarias. En el Campus FCA se encuentran alojadas alrededor de doscientas aulas virtuales correspondientes a las cátedras de las carreras de grado. Debido a que dicha plataforma no está contemplada dentro del SIED UNR y considerando los buenos resultados obtenidos con la institucionalización del SIED UNR en el posgrado de la FCA, el equipo de gestión de la FCA decidió implementarlo en el grado a partir del año académico 2023.

Referencias bibliográficas

- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2019). Informe de evaluación <https://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RESFC-2019-42-APN-CONEAU/MECCYT.pdf>
- Facultad de Ciencias Agrarias – UNR. Secretaría de Posgrado. https://fcagr.unr.edu.ar/?page_id=4888
- Higuera, C. y Williams, E. (2007). Evolución de las aulas virtuales en las universidades tradicionales chilenas: el caso de la Universidad del Bío-Bío. *Revista Horizontes educacionales*, 12(1), 49-58.
- Manso M., Pérez P., Libedinsky M., Light D. y Garzón, M. (2011). *Las TIC en las aulas. Experiencias latinoamericanas*. Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Resolución N° 2641.
- Universidad Nacional de Rosario. (2019). Resolución N° 1312. Rectorado.
- Universidad Nacional de Rosario. SIED Campus Virtual UNR. <https://www.campusvirtualunr.edu.ar/institucional/institucional.html>

Universidad Nacional de Rosario. SIED Campus Virtual UNR.
https://www.campusvirtualunr.edu.ar/institucional/webinar_2021.html

El monitoreo de las aulas virtuales: una práctica de reflexión sobre las prácticas docentes (parte II)

Gladys Elissetche
Universidad Nacional de Lanús
gelissetche@unla.edu.ar

Clara Ingrassia
Universidad Nacional de Lanús
cigrassia@unla.edu.ar

Rodolfo Priano
Universidad Nacional de Lanús
rodolfopriano@gmail.com

Introducción

El presente trabajo forma parte del Proyecto de Investigación “El monitoreo de las prácticas docentes en las aulas virtuales, como instancia de reflexión (2020-2022)”, llevado a cabo en la Universidad Nacional de Lanús. El objetivo del proyecto de investigación es desarrollar, analizar y proponer un proceso institucional sistemático de monitoreo de las aulas virtuales, focalizando la atención en los diferentes modos de gestión de aulas virtuales que llevan adelante los y las docentes.

El seguimiento del uso de las aulas virtuales es una de las tareas que realiza el equipo del Campus Virtual UNLa con el fin de identificar necesidades, dificultades y oportunidades de mejora de las diferentes propuestas educativas mediadas por un entorno virtual. A través de capacitaciones focalizadas en las dificultades comunes identificadas y desde el marco que establece el Sistema Institucional de Educación a Distancia UNLa, se espera optimizar los modos en que se planifican, desarrollan y evalúan las propuestas pedagógicas.

En tal sentido, el SIED UNLa establece que los procesos de seguimiento, las estrategias de evaluación y los planes de mejora del proyecto pedagógico se podrán sustentar en investigaciones centradas en el análisis y valoración de los avances, logros y problemas que permitan reconocer los aspectos positivos y problematizar aquellos que requieren ser revisados y mejorados.

Cabe aclarar que este proyecto tuvo su origen antes de la pandemia, etapa en la cual ya podíamos identificar, a partir del seguimiento de aulas, la necesidad de ampliar y fortalecer un conjunto de acciones que convocaran a mayor número de docentes a la participación de experiencias educativas con inclusión tecnológica. Durante la pandemia y en la actualidad, el uso de las aulas virtuales aumentó exponencialmente y junto con ello, la necesidad de capacitación que permita el acercamiento e inclusión de tecnologías digitales en las prácticas docentes.

Por tanto, tenemos la convicción de que el proceso de monitoreo sistemático de aulas virtuales, realizado con el consentimiento de los y las docentes involucrados, permite acompañar procesos de reflexión sobre la propia práctica y además, proponer instancias de capacitación acorde con las necesidades identificadas. Todo eso permitirá optimizar el diseño, planificación, desarrollo y evaluación de propuestas educativas universitarias mediadas por un entorno virtual, como así también la gestión de aulas virtuales.

El monitoreo de las aulas virtuales

En esta investigación, se entiende por monitoreo al proceso de observación, análisis y reflexión de la propuesta pedagógica de los espacios curriculares mediados por un entorno virtual, llevado a cabo por el equipo del Campus Virtual y el docente a cargo de dicho espacio. Se trata de una práctica de reflexión conjunta entre el docente y el equipo del Campus Virtual.

El SIED UNLa establece que una de las funciones técnico pedagógicas del Campus Virtual es monitorear la gestión de las aulas virtuales y focalizar las capacitaciones en función de las necesidades

identificadas. También, teniendo en cuenta la cantidad de aulas virtuales y la imposibilidad de monitorearlas en su totalidad, se espera desarrollar procesos de autoevaluación de las prácticas docentes mediadas por tecnologías. En tal sentido, el instrumento empleado para la observación de las aulas en esta investigación puede ser la base del dispositivo que se utilice para la autoevaluación docente.

En el proceso sistemático de monitoreo, se espera implicar al docente a cargo del aula virtual en el análisis, reflexión y autoevaluación de las dimensiones seleccionadas para su observación, con el fin de rediseñar los aspectos susceptibles de mejoras. Por ello, no se da comienzo a la observación del aula sin el consentimiento del docente.

Uso de las aulas virtuales en el Campus Virtual UNLa

En la actualidad, dependiendo de la modalidad de cursada de la propuesta formativa, las aulas virtuales del Campus Virtual UNLa tienen diferentes usos.

Las aulas de carreras y cursos totalmente a Distancia. Las “aulas extendidas”, que son utilizadas para espacios curriculares con modalidad presencial que aprovechan las posibilidades que brinda el entorno virtual para enriquecer sus propuestas; también son usadas por equipos de investigación. Las aulas virtuales para modalidades híbridas, o como las denominamos en la UNLa, de Educación Integral. Estas aulas, se utilizan para encuentros virtuales que alternan con los presenciales. Esta modalidad, nueva para nuestra institución, pretende aprovechar de manera alternada las bondades que nos ofrecen la presencialidad y la virtualidad, dependiendo de los contenidos y actividades planificadas para cada encuentro.

Con respecto a esto último, cabe mencionar que la Educación a Distancia está regulada por la Resolución Ministerial N° 2641/2017 que establece los lineamientos y componentes para la elaboración de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia de las universidades que ofrezcan espacios curriculares a distancia. En tal sentido, la aprobación del Sistema Institucional de Educación a Distancia UNLa, nos brinda la posibilidad de alternar las dos modalidades

siempre y cuando los encuentros a distancia no alcancen el 50% de horas del Plan de Estudios.

Instrumento para la observación de las aulas

Para la elaboración del instrumento de observación, se tomó como base la grilla de observación elaborada para el Proyecto de Investigación “La Enseñanza en entornos virtuales en la Educación Superior. El caso UNLa Virtual. 2015”. Partiendo de los fundamentos epistemológicos y de los objetivos del actual trabajo de investigación, se realizaron las adaptaciones que consideramos pertinentes, se puso a prueba con una pequeña muestra y se realizaron los ajustes finales. De todos modos, los ajustes en el instrumento de observación pasaron a formar parte del proceso de investigación; cada aula, cada práctica docente, cada grupo de estudiantes, tiene sus particularidades y merecen un tratamiento único. Esto no quiere decir que no puedan establecerse dimensiones comunes para observar, analizar, reflexionar y repensar, pero, aparecen matices muy interesantes que requieren de un ajuste en el instrumento para poder registrarlas.

Dicho esto, y antes de mencionar las dimensiones que se tuvieron en cuenta, consideramos que la síntesis del instrumento de observación es flexible y se va adecuando a la realidad a medida que avanza el trabajo empírico; está en continua adaptación y reelaboración proveniente del trabajo reflexivo de equipo de investigación.

Llegado a este punto, nos interesa comentar cuáles fueron los grandes ejes que guiaron la confección de las dimensiones a observar y fundamentar su elección. La confección de la guía se hizo tomando como referencia las dimensiones pedagógicas de un aula virtual (Adell y Area Moreira 2009).

- La dimensión informativa que contempla la presentación del contenido a los/las estudiantes mediante distintas modalidades o formatos simbólicos: documentos textuales, hipertextos, presentaciones multimedia, esquemas/mapas conceptuales.
- La dimensión práctica que supone el diseño de propuestas de actividades variadas para que sean realizadas por los propios

estudiantes y que permitan desarrollar experiencias de aprendizaje en torno a dichos contenidos.

- La dimensión comunicativa que hace referencia al conjunto de recursos y acciones de interacción social entre estudiantes y docente.
- Y la dimensión tutorial y evaluativa en la cual consideramos el seguimiento del proceso de los estudiantes, así como la evaluación de los aprendizajes alcanzados. Desde este enfoque, se organizaron las dimensiones en la guía de observación.

La primera dimensión intenta identificar si el docente les comunica a sus estudiantes cómo está planificada la cursada, qué actividades tendrán que realizar, con qué modalidad y cómo será la evaluación. Para ello, pondremos la atención en la presencia del programa y del cronograma. También, interesa saber qué herramienta utiliza para compartir esta información.

Otra dimensión está relacionada con los materiales de estudio, teniendo en cuenta tanto los elementos que desarrollan los contenidos que se proponen a los y las estudiantes, como los recursos didácticos y comunicacionales que activan el aprendizaje. Aquí se indaga sobre el rol facilitador y orientador del o la docente, mediante la presencia de guiones de clase u otro documento que guíe el recorrido del estudiante, propuesta de recursos que complementen el desarrollo de la clase, acceso a la bibliografía a través de *links*, archivos, enlaces, y otros. En este punto, también se observa si los materiales compartidos se encuadran en lo permitido por la Ley de Derechos de Autor.

Una tercera dimensión pone el foco en las actividades de aprendizaje planteadas, ya sea en los materiales elaborados por el o la docente, en el aula propiamente dicha y/o en otros espacios de la *web*. Aquí nos interesa identificar qué tipo de actividades se incluyen en la propuesta, qué herramientas se utiliza, y si se alterna entre actividades individuales y grupales. Si bien destacamos la importancia del rol que cumplen las actividades de aprendizaje, especialmente como facilitadoras del alcance de los logros propuestos, en esta investigación pusimos la atención en la gestión del aula virtual. Se observaron las herra-

mientas empleadas, de la plataforma y externas, cantidad de actividades, frecuencia, si son grupales o individuales, y si dan cuenta de un seguimiento docente. No se observaron ni analizaron consignas, procesos cognitivos involucrados, enfoques pedagógicos ni retroalimentación o devolución por parte del docente.

Una cuarta dimensión es la comunicación, y aquí se observaron los foros y el uso que el o la docente hace de ellos para establecer comunicación con sus estudiantes, tanto sea de índole organizativa como pedagógica. Se registró información del foro de anuncios del profesor y los foros que crea el docente para las consultas. Se realizó también un registro del perfil del docente y se observó si ha sido o no editado por el mismo docente. Consideramos que se trata de un aspecto muy importante por cuanto la foto y la breve información que el docente pueda compartir en su perfil, será el primer contacto con sus estudiantes y con la comunidad educativa.

Finalmente, se incluye una dimensión destinada a la evaluación de los aprendizajes y otra al trayecto educativo. Entendemos que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje desde el primer momento y que, por lo tanto, cualquier actividad propuesta a lo largo de la cursada constituye instancias de evaluación. Sin embargo, aquí pusimos la atención en las evaluaciones parciales y finales planificadas y propuestas con el objeto de relevar información sobre el aprendizaje de los estudiantes para la aprobación de la asignatura. Se busca identificar si se trata de evaluaciones individuales o grupales, qué herramientas se utilizan, qué instrumentos, y si el o la docente anticipa las pautas de evaluación, modalidad y criterios de corrección.

Respecto de la evaluación del trayecto educativo, se refiere a la instancia que propone el o la docente para que los y las estudiantes expresen logros, dificultades y sugerencias respecto de la cursada. En ese caso, qué tipo de actividades propone, qué instrumentos y herramientas digitales utiliza.

Primeros resultados, análisis y propuestas

Se observaron sesenta y seis aulas virtuales con la ayuda de la grilla de observación. Estas aulas pertenecen a los cuatro Departamentos

Académicos que se encuentran en la Universidad Nacional de Lanús: el Departamento de Desarrollo Productivo y Tecnológico, el de Planificación y Políticas Públicas, el de Humanidades y Artes y el de Salud Comunitaria.

Respecto de la primera dimensión, pudimos observar que el 90% de los y las docentes comunican a sus estudiantes algunos aspectos de la planificación de la cursada, a través del programa de la asignatura. Este documento menciona qué contenidos se abordan, qué actividades tendrán que realizar, con qué modalidad, y cómo será la evaluación. La gran mayoría de estos docentes utiliza un archivo descargable para compartirlo. Un pequeño porcentaje lo hace a través de *links* a *Drives* y también pudimos observar que se utiliza la herramienta “etiqueta”.

Por otro lado, solo un 40% comunica a sus estudiantes la planificación de la propuesta educativa, a través de un cronograma que indique qué contenidos, actividades, bibliografía y modalidad de cursada tendrán en cada encuentro. El 82% de estos docentes comparten el cronograma a través de un archivo descargable, y el resto lo hacen a través de *links* a un *Drive*, foros y etiquetas.

Partiendo de la importancia que constituye el programa, tanto para los y las docentes como para los y las estudiantes, y suponiendo que a partir de su lectura se pueden conocer los contenidos, la bibliografía obligatoria, y la manera en que se evalúa y se acreditan los aprendizajes –independientemente de la modalidad de cursada–, podemos inferir que en las aulas observadas, los equipos docentes valoran y reconocen este documento como organizador del proceso de enseñanza y como herramienta facilitadora del aprendizaje ya que la gran mayoría elabora y comparte el programa de la asignatura contemplando todos los ítems antes mencionados.

Sin embargo, no se observa la misma valoración respecto del cronograma, ya que menos de la mitad de los equipos docentes incluyeron este documento en sus aulas. Consideramos importante incluir el cronograma como herramienta organizadora de las actividades de cada encuentro, especialmente teniendo en cuenta que muchas de las asignaturas observadas alternan entre presencialidad y a distancia.

A partir de este trabajo, surge la inquietud de elaborar y compartir con el personal docente de la comunidad UNLa una plantilla con los ítems fundamentales de un cronograma que guíe y organice tanto el

trabajo docente como el de los y las estudiantes. La expectativa es que esta plantilla, producto de una tarea colaborativa y consensuada, sea incorporada en mayor medida que la que observamos actualmente.

La segunda dimensión, destinada a observar los materiales educativos didácticos y la bibliografía que se ofrecen en el aula, arroja los siguientes datos: el 76% ofrece el recurso guion de clases, de los cuales el 84% de este grupo lo hace en un PDF, y una pequeña minoría a través de otros medios como la etiqueta y/o foro. El guion de clases es un documento a través del cual el o la docente se comunica con sus estudiantes para explicarles el desarrollo de la clase. Dependiendo de la complejidad del contenido y de la modalidad de cursada, este documento podrá ser más o menos extenso, pero en todos los casos se espera encontrar los contenidos, objetivos, recomendaciones, explicaciones, lecturas obligatorias, actividades y cierre de la clase. El equipo del Campus Virtual ofrece a los y las docentes una plantilla diseñada con todos los elementos que se esperan encontrar en un guion de clase con el fin de facilitarles el trabajo de elaboración de este documento.

En el desarrollo de las clases, se pudo observar que el 78% de los casos utiliza variado material audiovisual que complementa y enriquece la propuesta formativa, a través de videos, audios, ppts. *Genially*, y videconferencias. Se observa también el ofrecimiento de bibliografía en un 92% de las aulas, de los cuales un 73% se encuadran en lo permitido según la ley de derechos de autor. A partir de los datos relevados se puede advertir el lugar de importancia y reconocimiento que esta dimensión tiene por parte de los equipos docentes.

La dimensión destinada a observar las actividades será analizada junto con la dimensión de evaluación, partiendo de la idea de que forman parte de la evaluación del proceso.

En la dimensión comunicación se observó si el perfil docente está o no actualizado. Este es un dato importante por cuanto es un elemento más que aporta a la generación de vínculos entre los integrantes de un espacio formativo. Si el docente muestra una fotografía propia actualizada, si cuenta algo de sí mismo y de su trayectoria ya es un punto de partida que muestra e invita a sus estudiantes a hacerlo. Del total de aulas observadas encontramos que el 80% de los docentes tienen su perfil actualizado lo cual demuestra un reconocimiento de la necesidad e importancia de este recurso como primer elemento de contacto.

En cuanto al uso del foro de anuncios del profesor, se observa que un 60% de los y las docentes utiliza este recurso como medio principal para publicar noticias relevantes para los estudiantes sean de índole pedagógica como organizativo.

En cuanto a la existencia o no de un espacio destinado a la presentación de la asignatura, se observa que un 69% de aulas lo tienen. En estos casos, hay una cierta variedad de soportes para realizar la presentación, los más usados son foros (mayormente de uso general y en menor medida de debate sencillo) en donde la presentación se realiza a través de un texto escrito, en menor proporción video, y luego audio. También se ve el uso del recurso etiquetas, en los encabezados del aula y en algunos casos el foro de avisos se usó para tal fin. La particularidad de estos últimos recursos es que no permiten la participación del estudiante a diferencia de los foros que sí abren esta instancia de diálogo.

Por otro lado, se vio que el 72% de los y las docentes ofrece espacios para que los y las estudiantes canalicen preguntas y dudas. Sin embargo, solo el 26% de este grupo participa respondiendo dudas, moderando el intercambio y motivando la participación. Es llamativo el alto porcentaje de docentes que utilizan el foro de uso general (más del 80%), ya sea para presentaciones, debates, tareas o consultas y que, casualmente este tipo de foros aparece por defecto en la plataforma *Moodle*. Podríamos inferir que la mayoría de los y las docentes desconocen los tipos de foros y la función de cada uno de ellos. Esto dificulta, dependiendo del objetivo de su uso, el seguimiento, participación y comprensión del hilo conductor de este espacio.

Esta información resulta significativa por dos razones, en primer lugar, porque se advierte que se trata de un recurso ampliamente reconocido y valorado por parte de la comunidad docente. En segundo lugar, y paradójicamente porque el porcentaje de participación de docentes y estudiantes es muy bajo. Se vuelve necesario trabajar en torno al modo de ofrecer respuestas, a la frecuencia y al tiempo de respuesta óptimo, el rol del docente incentivando y promoviendo su uso entre otras tantas posibilidades. A partir de esto, el equipo del Campus Virtual UNLa propone un Taller de capacitación docente para potenciar el uso de los foros en el aula virtual.

En la dimensión referida a la evaluación de los aprendizajes y del trayecto educativo, se observa que un 77% de docentes propone instancias de evaluación parcial, de las cuales el 88% se hace de manera individual, en su gran mayoría con herramientas propias de la plataforma *Moodle*. Respecto de la evaluación del proceso, podemos ver que la gran mayoría de los y las docentes proponen actividades tanto individuales como grupales a través de foros, tareas, cuestionarios, entre otras. También se observa seguimiento y control de lecturas obligatorias con las mismas herramientas antes mencionadas. No hay evaluaciones finales, ya que la institución utiliza aulas exclusivas para estas instancias, asimismo se pudo ver que el 64% comparte las pautas, modalidad, instrumentos y criterios que se tendrán en cuenta en las evaluaciones finales.

Por último, no se han destacado en las aulas, instancias de evaluación del trayecto educativo ni mención a nada que tenga que ver con esta actividad, pero sabiendo que hay encuentros presenciales y encuentros sincrónicos a través de videollamadas, no podemos afirmar que no se realicen en otros espacios.

A modo de cierre provisorio

Se podría afirmar que el incremento exponencial del uso de aulas virtuales trajo consigo complejos escenarios que requieren de un monitoreo, entendido este como una instancia de reflexión de las propias prácticas docentes. Se parte de la premisa de que el o la docente a cargo del aula es parte fundamental del proceso de identificación de posibles dificultades para optimizar la propuesta educativa.

A partir de este primer análisis de los datos recogidos, surgen inquietudes y sugerencias que puedan dar respuesta a las dificultades identificadas. Por un lado, se observan aulas con gran variedad de propuestas, desde la planificación y diseño, la forma de presentar los contenidos y cómo promover un acercamiento, la interacción y comunicación en el aula, hasta las diferentes formas de evaluaciones de los aprendizajes. En el mismo sentido se identificó, en gran medida, el uso e implementación de contenidos trabajados en las capacitaciones que ofrece el Campus Virtual UNLa en sus talleres, tales como

planificación y diseño del espacio, uso de herramientas digitales, materiales audiovisuales, respeto por la Ley de propiedad intelectual; hallazgos que motivan a seguir trabajando en el acompañamiento de los y las docentes.

En tal sentido, se sugiere continuar desarrollando propuestas de capacitación a través de nuevos talleres de formación, documentos y plantillas que faciliten la planificación y organización del espacio curricular y elaborar un instrumento de autoevaluación de las prácticas docentes, tomando como base la grilla de observación con una rúbrica que le permita al docente, de manera autónoma, identificar posibles dificultades y hallar posibles soluciones.

De este modo, consideramos que se puede avanzar hacia la implementación de un monitoreo sistemático, donde la reflexión, motivación y concientización del enfoque que sustentan las prácticas docentes, son parte constitutiva e inseparable de este proceso.

Referencias bibliográficas

- Area Moreira, M. y Adell, J. (2009): —eLearning: enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (coord.), *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Aljibe.
- Cerutti, F. A. y equipo (2019). El monitoreo de las prácticas docentes en las aulas virtuales como instancia de reflexión. El caso de la Tecnicatura Superior en Gestión y Administración Universitaria de la UNLa (2020-2022). [Proyecto de investigación para la Convocatoria I+D Amílcar Herrera 2019].
- CONEAU (2021). Documento: Consideraciones sobre las estrategias de hibridación en el marco de la evaluación y la acreditación universitaria frente al inicio del ciclo lectivo 2022. <https://www.coneau.gob.ar/coneau/wp-content/uploads/2021/12/IF-2021-123533751-APNCONEAUME.pdf>
- Equipo del Campus Virtual UNLa (abril, 2017). *Guía para la virtualización de espacios curriculares*. https://campus.unla.edu.ar/wp-content/uploads/2015/07/GUIA_virtualizacion_esp_curriculares_17.pdf

Resolución 2019-171-APN-SECPU#MECCYT de 2019. [Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología]. Mediante la cual otorga validez al Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) y habilita a la Universidad Nacional de Lanús a realizar la presentación de carreras desarrolladas o a desarrollar en la modalidad a distancia. 2 de septiembre de 2019.

Decisiones político-pedagógicas en la UNLP: acciones institucionales emergentes durante el contexto de pandemia

Marilina Peralta

Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías,
Universidad Nacional de La Plata
marilina.peralta@presi.unlp.edu.ar

Eugenia Olaiçola

Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías,
Universidad Nacional de La Plata
eugenia.olaiçola@presi.unlp.edu.ar

Leandro Matías Romanut

Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías,
Universidad Nacional de La Plata
leandro.romanut@presi.unlp.edu.ar

Introducción

El desafío emergente de garantizar el derecho a la Educación Superior en la Universidad Nacional de La Plata (de ahora en adelante UNLP) durante la pandemia por el Covid-19 implicó, para los diferentes actores institucionales, la transformación colectiva de las prácticas educativas y de los procesos académicos, a partir de tender puentes político pedagógicos que acorten las distancias formativas en un contexto de aislamiento social.

A partir del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio que rigió en toda la República Argentina desde el 20 de marzo de 2020, la educación remota de emergencia (Sangrà, 2020) en una institución

históricamente presencial como la UNLP, interpeló a las áreas responsables de la gestión académica y del diseño tecno-pedagógico a trabajar en conjunto para construir estrategias que ofrecieran respuestas para garantizar la continuidad pedagógica. La interrupción de la educación presencial en todos los niveles educativos y la puesta en marcha de instancias de virtualización dejó al descubierto las dificultades, y en términos propositivos, los desafíos que enfrenta la ciudadanía para acceder a las tecnologías y utilizarlas para aprender en la universidad. Siguiendo a Lemus (2021), las medidas dispuestas pusieron de manifiesto la vigencia de las desigualdades socioculturales relativas a las tecnologías digitales.

Frente a esta situación, la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías de la UNLP, responsable de la gestión del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la UNLP (de ahora en adelante SIED UNLP), impulsó acciones que intentaron superar la mera reproducción virtual sincrónica de las clases presenciales, fenómeno profundizador del rasgo transmisivo de la educación (Maggio, 2020).

En este marco, el 16 de marzo de 2020 comenzó a funcionar el Programa de Apoyo a la Educación a Distancia (PAED), especialmente diseñado, desarrollado e implementado en línea para sostener la enseñanza durante los años 2020 y 2021. De esta forma, en el presente relato de experiencia se propone visibilizar cuál fue el rol del SIED UNLP y las respuestas tecno-pedagógicas elaboradas para posibilitar la educación remota de emergencia en la UNLP, las intervenciones construidas para asesorar a la comunidad de docentes y las acciones prioritarias que se definieron en tal sentido.

Gestionar lo emergente: universidades nacionales y SIED

La especialista argentina en tecnología educativa Mariana Maggio se preguntaba hace apenas tres años en relación con la clase tradicional en la universidad: ¿cuánto tiempo se podrá sostener sin volverse completamente irrelevante? (Maggio, 2018). Históricamente, la enseñanza en el contexto universitario ha sido un campo muy poco explorado y ha estado fuertemente centrado en la trasmisión oral en la que el profesorado ocupa una gran centralidad. No obstante, como plantea Maggio

(2018) “esa arquitectura de la clase tradicional hoy empieza a resquebrajarse por la fuerza de un fenómeno cuyo alcance no podemos aún dimensionar del todo, aunque sí reconocer” (p. 142). El confinamiento aceleró y puso en escena la necesidad de discutir este modelo de la clase tradicional y considerar –aunque con cierto recelo– a la educación mediada por tecnologías digitales, en tanto ha sido la única estrategia/modalidad que ha permitido, durante el bienio 2020-2021, la continuidad pedagógica de más de 2.343.587 estudiantes de grado de las universidades públicas argentinas.

A modo de contextualización o fotograma inicial de la temática que se pretende trabajar, resulta importante considerar que solo el 5,6% de las carreras de grado de las universidades públicas argentinas se desarrollaban a marzo del 2020 bajo la opción pedagógica a distancia y que, para el mes abril del 2020, la totalidad de las universidades argentinas que forman parte del Consejo Interuniversitario Nacional (de ahora en adelante CIN) había elaborado su Plan de Continuidad Pedagógica, al igual que aquellas de las jurisdicciones provinciales. La mayoría de los autores consultados coinciden en que estas primeras acciones no solo revelaron la capacidad de adaptación de las universidades frente a las amenazas y desafíos en un contexto de emergencia sin precedentes, siendo una de las agencias del aparato estatal que mejor y más rápidamente se adaptaron a esta nueva complejidad (Bernal y Falcón, 2021), sino también la enorme heterogeneidad en términos de recursos y experiencias previas en la educación en línea (Fanelli, Marquina y Rabossi, 2020).

Este rápido giro desde lo presencial hacia lo virtual, no encontró a todas las instituciones de la misma forma. Como plantean Fanelli, Marquina y Rabossi (2020) en “Acción y reacción en época de pandemia: la Universidad Argentina ante la Covid 2019”, la mayoría de las universidades argentinas cuentan con un antecedente que las diferencia de otros países de la región en tanto en el 2017 el sistema universitario en su conjunto acordó un marco legal para asegurar condiciones institucionales de calidad para el desarrollo de propuestas educativas a distancia bajo la creación de un SIED, el cual debe ser validado por la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación. Previo al inicio de la pandemia, cien de las ciento treinta y cinco universidades argentinas habían presentado su SIED, lo que constituyó una base estructural

clave para afrontar la emergencia, a diferencia de lo que sucede con otros niveles educativos. Sobre la base de este antecedente y a partir del decreto del ASPO, las universidades argentinas comenzaron a trabajar velozmente para virtualizar gran parte de su oferta académica a través de sus entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

Si bien la mayoría de las universidades previo al inicio del confinamiento contaba con sus SIED, en pocas de ellas tenían un anclaje real en las comunidades universitarias. En muchos casos, tuvo que ver con la efectiva puesta en marcha de los SIED, con la incorporación de tecnología educativa a los procesos de enseñanza y aprendizaje y la adquisición de equipamiento y tecnologías (Bernal y Falcón, 2021). En aquellas instituciones que ya contaban con experiencia previa en cursos a distancia y en el uso de campus virtuales, el paso a la enseñanza remota tuvo lugar luego de una rápida capacitación al colectivo docente. En aquellas con menor experiencia, tuvieron que enfrentarse a un desafío sin precedentes sin contar con la infraestructura y con el personal capacitado para ello (Fanelli, Marquina y Rabossi, 2020).

En este sentido, es importante considerar que el profesorado desarrolla experiencias con un alto grado de heterogeneidad y singularidad en lo que refiere, entre otros aspectos, a la conducción, gestión, diseño tecno-pedagógico de las acciones, formación, etc. Es por ello que uno de los aspectos que representa uno de los elementos fundantes de la calidad de las acciones pedagógicas mediadas con tecnologías, tiene que ver con el formato que cada institución define para la conducción y gestión (Ambrosino y Aranciaga, 2017). Es aquí donde radica la importancia, al menos en el contexto argentino, de analizar los dispositivos puestos en juego en el contexto de pandemia en términos institucionales y no simplemente prácticas docentes aisladas en términos individuales.

El caso del SIED de la UNLP

El SIED UNLP como construcción institucional que guía, orienta, asesora, acompaña y evalúa las acciones académicas que integran tecnologías digitales en la universidad, da cuenta de un recorrido histórico que se enmarca en la Educación a Distancia en la Argentina

como opción pedagógica-didáctica regulada por la resolución nacional 2641-E/2017 (González y Martín, 2017).

Si bien la UNLP comenzó su Programa de EaD en el año 2004, el cual se caracterizaba por ofrecer un entorno virtual de aprendizaje y en brindar capacitaciones docentes, es recién en el año 2008 cuando este Programa se convierte en Dirección dependiente de la Secretaría Académica de la Presidencia de la UNLP y comienza a extender sus acciones. A partir del 2017, ya desde el rango de Dirección General se encarga de crear y administrar el SIED, entendido como “el conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia” (González et al., 2019, p. 8). Entre sus acciones se destacan: gestionar entornos virtuales, acompañar diversas experiencias de cursos de ingreso, asesorar en el dictado de seminarios y carreras de posgrado a distancia, participar activamente en la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA) y en la Asociación de Universidades Latinoamericanas-Campus Virtual Latinoamericano (Aula CAVILA) (González y Martín, 2017). Este breve *racconto*, que antecede a la pandemia, visibiliza un SIED constituido y con experiencia para enfrentar creativamente los nuevos desafíos emergentes.

El PAED como respuesta político-pedagógica en la UNLP

En el caso del SIED UNLP, desde la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías se diseñó en tiempo récord el Programa de Apoyo a la Educación a Distancia (PAED) para Facultades y Colegios en el contexto de la pandemia de Covid-19. Esta iniciativa buscó garantizar la cantidad y calidad de los contenidos a disposición de las/os estudiantes para poder sostener la continuidad del desarrollo de las cursadas a lo largo del año. Para tomar dimensión de la rapidez y eficacia con la que UNLP pudo dar respuesta a estas demandas, al finalizar el primer semestre, la universidad contaba con el 97% de las 2150 cátedras funcionando y 94230 estudiantes de las 115 carreras de grado cursando de manera virtual (Tauber, 2020). La impronta que asumió el PAED permitió diversificar las propuestas de capacitación

en relación con las propuestas de años anteriores, ofreciendo diferentes *Webinar* en directo (18) y ampliando la oferta de cursos de capacitación para docentes. Asimismo, producto de la enorme demanda por fuera de la universidad, se desarrollaron capacitaciones a diferentes organizaciones sindicales y de la sociedad civil. En total, han participado de estas capacitaciones más de 14500 docentes y nodocentes de la UNLP y de diferentes universidades del país (SIED-UNLP / González et al., 2021). Este número adquiere significativa relevancia si se lo compara con los números del Informe técnico del 2019, en el que consta que participaron de las actividades similares solo 254 profesores y para el año 2018 un total de 244 (SIED-UNLP / González et al., 2020).

Este tipo de iniciativas se extendió en la mayoría de las universidades en las que, para facilitar la transición a la virtualidad, una prioridad ha sido ofrecer cursos intensivos al profesorado sobre cómo usar plataformas digitales y cómo aplicar técnicas efectivas para el aprendizaje en línea (Fanelli, Marquina y Rabossi 2020). En cuanto al plan estratégico de acción materializado en el PAED, se destaca que en la UNLP se construyó un diagnóstico en proceso a partir de encuestas trimestrales y relevamientos de datos cuatrimestrales que intentaron recuperar la voz de las/los docentes y estudiantes a fin de ajustar las acciones e ir superando colectivamente la mera sincronidad. El Informe Técnico 2020 (SIED-UNLP / Gonzalez et al., 2021) y el 2021 (SIED-UNLP / Gonzalez, et al., 2022), dan cuenta de las decisiones, estrategias y acciones tecno-pedagógicas desarrolladas en el marco del ASPO y el DISPO en pos de favorecer la construcción de las prácticas docentes emergentes en los nuevos escenarios virtuales.

En términos tecnológicos se analizaron algunos problemas que surgieron debido al crecimiento exponencial de accesos en cuanto a las demandas en los diferentes servicios ampliando las memorias, la capacidad y la velocidad de respuesta. A fin de sintetizar las estrategias y acciones asumidas se presenta la Tabla 1.

<i>Estrategias</i>	<i>Acciones 2020</i>	<i>Acciones 2021</i>
Usuarios y aulas creadas en entornos virtuales, basados en <i>Moodle</i> , de la UNLP, con extensión: “unlp.edu.ar”	4832 aulas virtuales	5381 aulas virtuales
	16935 usuarios con rol docente	61825 usuarios con rol docente
	106257 usuarios con rol estudiante	147337 usuarios con rol estudiante
Capacitaciones + de 145000 docentes y nodocentes de la UNLP y de diferentes universidades del país y del exterior.	18 <i>webinar</i> abiertos y en directo	8 cursos en el marco de la 8va. Escuela Virtual Internacional CAVILA
	19 <i>típs</i> para estudiantes en video	6 cursos cerrados a demanda personalizados
	10 cursos cerrados	
Producción de materiales	28 tutoriales sobre Gestión de Aulas	7 tutoriales sobre el uso de H5P, <i>Kaltura</i> y uso de <i>Zoom</i>
	19 tutoriales sobre Creación de videos y materiales interactivos en H5P	
Infraestructura	Se ampliaron los recursos (procesadores y memoria RAM) de varias máquinas virtuales.	Para una mejor distribución de los recursos y los accesos de los usuarios se realizó una división de los entornos virtuales de la siguiente manera: Previo a la pandemia existían tres entornos: AulasWeb, Cursos Externos y CAVILA. Con las nuevas demandas se redistribuyeron las propuestas de la siguiente manera: AulasWebGrado, AulasWebPosgrado, AulasWebColegios, AulasWebFormacion, AulasWebOficios y Cursos Externos.
	Se realizó una división esquematizada en Servidor <i>Web</i> y Servidor de Base de Datos para cada entorno virtual.	
	Se extendieron los discos de cada servidor debido al rápido incremento de la información.	
Servicios de ayuda, comunicación e información	Diez videos “Experiencias Docentes”	Tres videos “Imaginar proyectos educativos”

		en la opción pedagógica a distancia”
	Un boletín de distribución semanal	
	145 chats en vivo y 325 tickets asincrónico	230 chats en vivo y 325 tickets asincrónico
	4764 correos electrónicos	33619 correos electrónicos
	Un boletín de distribución mensual	

TABLA I. Acciones tecno-pedagógicas estratégicas durante el 2020 y 2021

Reflexiones finales

A modo de cierre y luego del análisis realizado, que permitió dar cuenta de cómo las universidades nacionales argentinas dieron respuesta a la virtualización forzosa de emergencia, pueden identificarse tres grandes dimensiones. La primera de ellas, y considerando cómo el grado de anclaje institucional de los SIED de cada universidad impactó directamente en los dispositivos que cada universidad adoptó para dar respuesta a la ERE, resulta imprescindible, al menos en el contexto argentino, analizar estas estrategias puestas en juego en términos institucionales y no simplemente prácticas docentes aisladas en términos individuales, es decir, recuperar la importancia de pensar la gestión institucional de la ERE y, con ello, de la modalidad en línea (Chan, 2021).

La pandemia puso en jaque los modos de construir las prácticas de la enseñanza en la universidad, instalando nuevos problemas que evidenciaron con más fuerza los sesgos de las tradiciones pedagógicas clásicas y academicistas que aún hoy encarnan la docencia en este radio. En este sentido, como una segunda dimensión, puede leerse que desde el campo del diseño tecno-pedagógico uno de los retos al interior de las instituciones sigue siendo, como plantea Maggio (2020), la inclusión genuina de tecnologías en las propuestas de enseñanza que permita “reinventar la clase” en la universidad. Tal es así que pareciera resultar ineluctable profundizar el reconocimiento del campo del DTP en el seno de estas instituciones, tanto a nivel científico como profesional, para que se ahonde la comprensión sobre las tramas de

construcción del conocimiento de cada disciplina en la actualidad en entornos tecnológicos (Guàrdia, 2003).

Replantear el sentido de la formación/capacitación del profesorado en la cultura digital era, incluso antes de marzo del 2020, una actividad pendiente en la Educación superior universitaria. Hoy esta cuestión es un punto de partida ineludible. Esta posición supone sumar otros saberes, disposiciones y sensibilidades que permitan enriquecer la vida académica, incluyendo la cultura digital (una cultura de la que tanto el profesorado como el estudiantado ya son parte) desde una perspectiva no utilitarista, que se centre en el acto pedagógico, tenga en cuenta la especificidad de los nuevos lenguajes y apueste a la ampliación de derechos (Dussel, 2020). En este sentido, en el caso de la UNLP, se infiere el interés y la decisión político-institucional por acompañar tanto en términos tecnológicos como pedagógicos, la planificación de las clases, ajustando las temáticas de la oferta formativa a las demandas, necesidades e intereses de la comunidad. Es así que, a partir de las estrategias y acciones desarrolladas, se intentó fortalecer la calidad de las mediaciones, de brindar recursos y nuevas posibilidades para que enseñar y aprender en pandemia sea posible.

Referencias bibliográficas

- Ambrosino A. y Aranciaga I. (2017). Educación a distancia: una investigación prospectiva de contextos institucionales emergentes en Argentina. En J. Silva (ed.), *Investigación, innovación y tecnologías. La triada para transformar los procesos formativos* (pp. 30-38). USACH.
- Bernal, M. y Falcón, P. (2021). La respuesta de las universidades públicas argentinas frente al Covid 19. *Revista de Estudios Internacionales*, 2(2), 71-102.
- Chan, M. E. (2021). 1er. Congreso iberoamericano de Ciencia, Educación y Tecnología. 3er. Encuentro de buenas prácticas docentes. Retos de la formación docente en contextos de emergencia. Cuautitlán, UNAM.
- https://fb.watch/aj1_akXg1V/
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. Unipe Editorial Universitaria.

- García de Fanelli, A. M., Marquina, M. y Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: la universidad argentina ante la COVID-19. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 8, 3-8.
- González, A. H. y Martín, M. M. (2017). Educación superior a distancia en Argentina: tensiones y oportunidades. *Revista Trayectorias universitarias*, 3(4), 3-11.
- Guàrdia, L., Williams, P., Schrum, L. y Sangrà, A. (2003). *Fundamentos del diseño técnico-pedagógico en e-learning: Modelos de diseño instruccional*. Editorial UOC.
- Lemus, M. (2021). Articulaciones entre desigualdades, aprendizajes y tecnologías digitales: un recorrido por conceptos clave. *Cuestiones de Sociología*, 24, e118.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.
- Martín, M. M. (2019). Redes que tejen conocimientos: hipermediando la enseñanza en la Universidad. *Revista diálogo educacional*, 19(62) 1010-1022.
- Sangrà, A. (2020). Tiempo de transformación educativa. *Revista Innovaciones Educativas*, 22, 22-27.
- SIED – UNLP / González, H. A., Barletta, C. M., Olaizola, E., Esnaola F., Romanut, L. M., Martín, M. M., Jaime, C. J. y Rodríguez Eguren, S. (2019). Sistema Institucional de Educación a Distancia. <https://sied.ead.unlp.edu.ar/assets/files/SIED%20Sistema%20de%20Educacion%20a%20Distancia%20de%20la%20Universidad%20Nacional%20de%20La%20Plata.pdf>
- SIED – UNLP / Gonzalez, H. A., Barletta, C. M., Gil, V., Esnaola F., Romanut, L. M., Martín, M. M., Jaime, C. J. y Prudente, C. (2020). Informe técnico 2019. Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías. <https://sied.ead.unlp.edu.ar/assets/files/Informe%20Tecnico%202019.pdf>
- SIED – UNLP / Jaime, C. J., González, A. H. y Barletta, C. M. (2021). Informe técnico 2020. Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías. Edición extraordinaria en el marco del ASPO. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/120345>
- SIED – UNLP / Gonzalez, H. A., Pérez, M. T., Barletta, C. M. y Jaime, C. J. (2022). Informe técnico 2021. Dirección General de

Educación a Distancia y Tecnologías. Edición extraordinaria en el marco del ASPO.

<https://sied.ead.unlp.edu.ar/assets/files/Informe-tecnicoFLNAL2021.pdf>

Tauber, F. (2020). Universidad Nacional de la Plata 2020. Avances y desafíos de la educación superior en tiempos de pandemia. En P. Falcón (comp.), *La universidad entre la crisis y la oportunidad. Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia* (pp. 73-86). EUDEBA y Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

PARTE IV

Aproximaciones a la flexibilidad educativa en la Educación Superior

Emma Barrios

Universidad Continental, Perú
ebarrios@continental.edu.pe

Miguel Córdova

Universidad Continental, Perú
mcordova@continental.edu.pe

Introducción

Si bien en las últimas dos décadas del presente siglo, la tasa bruta de matrícula en educación superior se incrementó vertiginosamente a nivel mundial, pasó de 19% a 38% como se observa en la Figura 1, este crecimiento, no ha sido uniforme en los países y regiones (UNESCO, 2020).

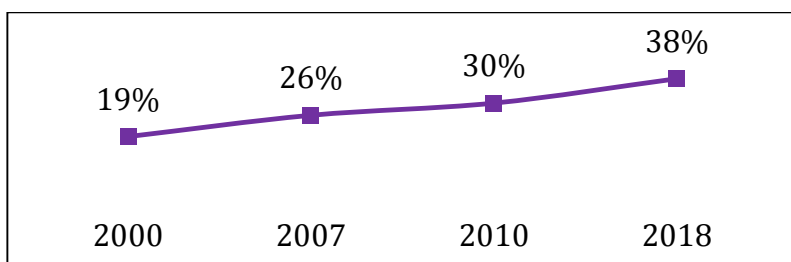


FIGURA 1. Tasa Bruta de Matrícula a nivel mundial

Debido a ello, UNESCO (2020) señala en su informe, que más de 100 millones de jóvenes pasaron a la educación superior en los últimos 20 años. Dos datos importantes de este resultado es que la gran mayoría de dichos jóvenes vienen de países en vías de desarrollo, precisamente

porque eran los más rezagados (Economic Commission for Latin America and the Caribbean, 2016), la segunda característica de este acceso es que el crecimiento de acceso de las mujeres ha sido notable, con lo que las brechas de género en la educación superior, de manera global, casi han desaparecido. Entre los factores que contribuyeron a este incremento se cuentan la intervención de factores estructurales que, sumados a políticas públicas adecuadas y el compromiso del sector privado, han logrado estos resultados, sin embargo, estos avances en el acceso a la educación superior, plantean diversas transformaciones en la actual organización de la universidad, tales como:

una organización académica multidisciplinaria (sistemas modulares), profesionalización de la carrera docente (programas de estímulos a la productividad y calidad), sistemas flexibles (educación no presencial y uso intensivo de recursos tecnológicos), currículum integral (áreas básicas y materias optativas) y crecimiento regulado (desconcentración y descentralización de la oferta educativa) (Pedroza, 2005, p. 19).

Como ya lo vienen planteando diversos organismos mundiales como OCDE, UNESCO y el Banco Mundial.

Flexibilización educativa

Los significados asociados a la flexibilidad “son diversos y dependen directamente de los contextos de política educativa, económica y laboral en que se formulan. Se la relaciona con la innovación y se le adjudican grandes ventajas laborales, didácticas y de eficiencia de recursos, entre otras” (Caraveo y Villa, 2005, p. 55). La flexibilidad académica, según Pedroza es “el proceso de intercomunicación disciplinaria orientado a facilitar la movilidad de los actores académicos, acelerar los flujos de comunicación, conectar el conocimiento con la acción y democratizar la regulación del trabajo académico” (2005, p. 20).

Tipos de flexibilidad en la Universidad

La flexibilidad académica necesariamente “implica una serie de cambios en la actual estructura de la universidad, aquellos aspectos que denotan rigidez” (Pedroza, 2005, p. 29), este autor identifica los siguientes tipos de flexibilidades en las universidades: numérica (oferta educativa), curricular, funcional (trabajo de la academia), forma de gobierno, administrativa y tecnológica.

<i>Tipo de flexibilidad</i>	<i>Concepto</i>
Numérica (oferta educativa)	Es la liberación de la oferta educativa a poblaciones tradicionalmente excluidas (personas con discapacidad, mayores y adultos que trabajan, poblaciones provenientes de regiones alejadas o que no cuentan en su zona con universidades de calidad, etc.); que demandan de un espacio de formación integral (Universitario y Tecnológico), parcial o complementario (Educación Continua) de acuerdo a su interés vocacional, pero sobre todo que responda a las necesidades reales de la sociedad y la industria.
Curricular y didáctica	“Es la adecuación de los estudios universitarios a los intereses y disposiciones de los alumnos, la búsqueda de una formación integral y la apertura a los progresos del conocimiento” (Pedroza, 2005, p. 30), por ello “permite y promueve la toma de decisiones de los estudiantes para diseñar el itinerario de su formación profesional en una determinada carrera o programa académico” (Escalona Ríos, 2008, p. 147).
Funcional (trabajo de la academia)	Es la desburocratización de la academia “flexibilizando su organización en función a una visión que facilite la comunicación interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria” (Pedroza, 2005, p. 31).
Forma de gobierno	“Es la democratización de los espacios de poder y decisión” (Pedroza, 2005, p. 31).
Administrativa	“Es la desburocratización del control y la des tramitología académica” (Pedroza, 2005, p. 31).
Tecnológica	“Es el uso intensivo de nuevas tecnologías en el proceso administrativo y académico” (Pedroza, 2005, p. 31).

TABLA I. Concepto por tipo de flexibilidad

Contexto y necesidad de políticas educativas hacia una mayor flexibilidad

Propuesta de políticas educativas institucionales

La flexibilidad “es un problema de adaptación y de apertura y por lo tanto tiene que ver con el cambio, con la innovación, con los límites, con lo diverso” (Upegui, 2008, p. 1), agrega que la flexibilidad “es un problema de relaciones porque la apertura implica remover fronteras, barreras, restricciones y establecer contactos, comunicaciones, conexiones; y que, además, toca el tema de la identidad” (Upegui, 2008, p. 3), a continuación, se plantean algunas acciones que conllevan a la flexibilidad en sus diferentes tipologías.

<i>Tipo de flexibilidad</i>	<i>Políticas educativas institucionales</i>
Numérica (oferta educativa)	Ampliar la cobertura educativa. Lograr la movilidad horizontal y vertical (tiempos y ritmos de estudios) del estudiante, elección de su propio perfil cubriendo créditos de su carrera en más de un espacio académico.
Curricular y didáctico	Facilitar la movilidad interna (Facultades, Modalidades) y externa (reconocimiento de créditos externos), según la estructuración curricular del estudiante. Flexibilizar el tiempo de duración de los estudios. Diversificar los requisitos de egreso: tesis, tesinas, prácticas profesionales, estancias académicas y de investigación, etc. Introducir el sistema de créditos. Flexibilizar los contenidos en los programas: equilibrio entre la teoría y la práctica (Pedroza, 2005).
Funcional (trabajo de la academia)	Insertar en la academia las áreas de conocimiento. Establecer competencias generales; profesional básica; disciplinaria y transversal; “en función a una visión que facilite la comunicación interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria”. (Pedroza, 2005, p. 31).
Forma de gobierno	“Apertura de las instancias de poder. Participación de la comunidad universitaria en la toma de decisiones” (Pedroza, 2005, p. 31).
Administrativa	“Instrumentación de sistemas de información institucional” (Pedroza, 2005, p. 31).

Tecnológica	Iniciar procesos de transformación digitales que incorporen los procesos administrativos y académicos que generan mayor burocracia, soportados con tecnología pertinente. Uso de tecnologías para la creación de entornos flexibles para la formación (Cabero, 2004).
-------------	---

TABLA II. Políticas educativas institucionales por tipo de flexibilidad

Flexibilidad de la oferta educativa

El desarrollo económico ocurrido particularmente en América Latina en las últimas décadas ha sido decisivo porque ha generado una demanda de talento humano con formación de nivel Superior. Las clases medias que se incrementaron también plantean nuevas aspiraciones para acceder a la educación superior. El crecimiento de instituciones abiertas hacia una modalidad a distancia también ha sido un factor importante debido a un modelo de formación flexible que considerara el acceso de personas que, por diferencias del lugar, de vivienda o lugares de trabajo no pueden asistir a una educación convencional. Diversas fuentes (Benavides Abanto y Miranda, 2008; Ferreyra et al., 2017) coinciden en que el crecimiento de instituciones y programas generados por la oferta privada de educación superior han sido decisivos. LATAM siguió la misma tendencia, no obstante, hay brechas muy drásticas entre países. La expansión del acceso a la educación superior ha abierto oportunidades para jóvenes de todos los sectores económicos; no obstante, los sectores medios y medios altos claramente han sido los que han logrado mayores porcentajes de acceso (Figura 2).

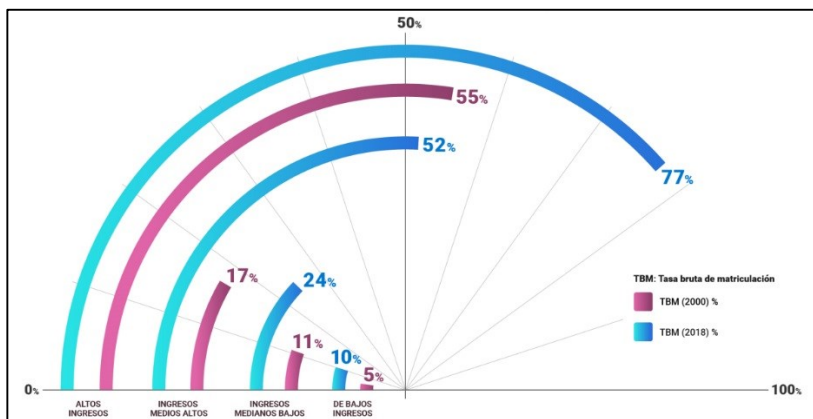


FIGURA 2. Gráfica de IESALC sobre acceso por sector socioeconómico

Ello conlleva a plantear la siguiente cuestión: ¿por qué los sectores pobres o extremadamente pobres son los que menos se benefician de las oportunidades de acceso a la educación superior? Consideramos que la razón radica precisamente en los modelos educativos. La educación tradicional, que está diseñada para estudiantes que pueden dedicarse a estudiar a tiempo completo, a día de hoy, es un modelo que ya no responde a la realidad. Diversas estadísticas del Perú, por ejemplo, indican que la mitad de los estudiantes universitarios y de la educación superior en general, trabajan mientras estudian a fin de contribuir con la canasta familiar. Es decir, son jóvenes que requieren mayor flexibilidad de horarios, lo que muchas veces la educación presencial no permite. El otro dato que revela la inadecuación de los modelos educativos es precisamente la deserción estudiantil. Las encuestas desnudan que en Perú el sesenta por ciento de los estudiantes que desertan lo hacen por restricciones económicas y porque tienen necesidades de trabajar. Es decir, no pueden asistir a una educación presencial convencional.

La expansión de la educación a distancia a la educación virtual en América Latina, como una alternativa de educación flexible, no ha sido igualmente adoptada en todos los países, y allí reside la causa del acceso restringido a la educación superior, qué en casos como el Perú, llega

solamente a tres de cada diez peruanos. Ni que decir sobre las necesidades de las personas con discapacidad. En el Perú, sólo accede el 14% a la educación superior, no solo porque no llegan a culminar la educación secundaria, sino por el esfuerzo de inversión de desplazamiento que requiere para una persona con discapacidad ir a un campus físico, además de que ni los cursos ni los profesores están preparados para brindar las adecuaciones que requieren para un buen desempeño. En tal sentido la flexibilidad implica adecuaciones desde las condiciones y necesidades propias de los estudiantes. Ya hace más de tres décadas los estudios sobre calidad de la educación presencial semipresencial y a distancia evidenciaron que la calidad no depende de la modalidad de estudio. A partir de la pandemia, y de los enormes aprendizajes que significó para los estudiantes, las familias, los maestros y las instituciones educativas, hoy la educación a distancia ha sido reconocida como una ventaja. El tiempo y espacio es un valor de esta época. Ya no solo para aquellos que necesitan tiempo para trabajar y realizar otras actividades, sino también para los jóvenes y adultos que han aprendido que pueden aprovechar su tiempo de otra manera. Los mileniales y la generación Z, ya no están dispuestos a invertir horas en el transporte que podrían emplear de otra manera, por lo que asistir a aulas físicas deberá tener un valor agregado mayor; todo ese contexto ha permitido valorar las ventajas de la flexibilidad de la educación virtual, de manera que las instituciones de educación tendrán que repensar actividades presenciales que realmente no las pueda hacer el estudiante desde su casa y de manera independiente.

Flexibilidad curricular y didáctica

Una situación inédita, como la que vivimos y la que viviremos en el futuro cercano, a raíz de la pandemia debiera ser un aliciente para replantear, con verdadero sentido, la flexibilidad curricular en todos los niveles educativos.

En sentido contrario al que pretenden las políticas de homogeneización y estandarización, se deben revisar las misiones o finalidades, distintivas y únicas, de las instituciones educativas, en función de las características y necesidades sociales del país y la región en que se insertan (Chehaibar, 2020, p. 88).

Además, se plantea que:

en la educación superior implicará la revisión y verdadera flexibilización de los planes y programas de estudio, ya que las condiciones del desarrollo de saberes, haceres, prácticas y empleos, iniciarán transformaciones que van a requerir salidas profesionales abiertas y cambiantes, que se darán en contextos móviles y de inestabilidad (Chehaibar, 2020, p. 88).

“La flexibilidad aparece en las políticas e instrumentos nacionales como una de las características fundamentales del nuevo enfoque educativo promovido por las agencias que mayor incidencia tienen en la educación superior” (Caraveo y Villa, 2005, p. 55).

La construcción de estos nuevos modelos flexibles ameritan un diseño instruccional y una didáctica cuyo pilar es el uso de herramientas que fomentan la interacción a través de la colaboración (Kevser, 2021). Las interacciones bajo modelos flexibles de enseñanza se basan en explorar nuevos ambientes de aprendizaje más flexibles, e insisten en la importancia de que tales herramientas den más cabida a la interacción entre sus participantes para el desarrollo de procesos formativos digitales. Así Forero Arango (2022) destaca dos grandes componentes: el aprendizaje conectado, que trata sobre relaciones interpersonales de confianza y poder, todos ellos asuntos vitales para las interacciones en los procesos formativos en la educación, en concreto, la presencia de la interacción en el currículo, la relación de la virtualidad con la didáctica y la reflexión teórica al respecto. Además, es preciso analizar dónde, cuándo y cómo se produce el aprendizaje con apoyo de las TIC para lograr procesos flexibles, desde la autonomía del estudiante visto como gestor y dinamizador del proceso, haciendo un esfuerzo por revisar tanto las promesas formales de los programas de pregrado consignados en sus documentos maestros y planes de estudio, como las estrategias didácticas y la reflexión conceptual de la comunidad académica. En última instancia, se trata de evidenciar la presencia de la virtualidad en la concepción. El segundo componente es la mediación pedagógica. La mediación pedagógica constituye un elemento de motivación para lograr que los estudiantes alcancen aprendizajes significativos y, en con-

secuencia, un alto rendimiento académico. Esta mediación se desprende en otras como didáctica, evaluación, uso de tecnología y contexto, para analizar el entorno específico en el que se implementó el modelo. La mediación pedagógica tiene la finalidad de lograr aprendizaje (conocimiento). Por ello, se dice que el aprendizaje se produce gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo que involucra a la sociedad y su carácter cooperativo-colaborativo. La mediación busca abrir nuevas formas de relación del estudiante con los materiales, con el contexto, con compañeros de aprendizaje, incluido el docente, consigo mismo y con su futuro.

Flexibilidad administrativa

En la educación superior, la flexibilidad administrativa parece relacionarse con la “introducción de nuevos ordenamientos horizontales y verticales en una institución, que transforman las relaciones de poder y las formas de comunicación entre sus diferentes agentes, y entre y dentro de las diferentes unidades” (Díaz, 2002, p. 110), orientados hacia la apertura, a la experimentación, a la innovación y al cambio. Las políticas, en este sentido, deben apuntar a desestructurar la imagen “rígida” de las instituciones. La flexibilidad administrativa presupone:

una mayor integración de sus actores en la ejecución de la política académica, la capacidad de apertura y de respuesta de las unidades a las propuestas de renovación, la configuración de nuevos contenidos y contextos de interacción relevantes para la formación y una mayor articulación de la institución con las diversas expresiones de la sociedad (Díaz, 2002, p. 118).

Flexibilidad tecnológica

Para apoyar los diversos tipos de flexibilidad de las universidades, anteriormente descritas, se requieren de tecnologías flexibles, esto abarca a sistemas y plataformas “que se puedan adaptar a cualquier cambio o evolución sin que quede obsoleta. Además, también puede cambiarse a un producto diferente del que se desarrolló” (Pedroza, 2021, p. 1), sistemas académicos y hasta herramientas de autoría, pasando por los

entornos virtuales de aprendizaje, con opciones de personalización y configuración cambiantes y modificables serán grandes aliados en el logro de la flexibilidad; en ese sentido, la incorporación de tecnologías emergentes como la Inteligencia Artificial, contribuirán en este propósito dado que la toma de decisiones, la adaptabilidad, interacción inteligente y la generación de rutas de aprendizaje serán automáticas.

Es por ello, que proyectos como Yachay, surgen para apoyar a las universidades en América Latina para integrar de manera articulada “un e-perfil, un e-portfolio, un sistema de recomendación de rutas de aprendizaje, un sistema de credencialización mediante blockchain y un sistema inteligente para apoyar la gestión universitaria” *Proyecto Yachay* (2022); a fin, de brindar a los estudiantes una educación verdaderamente personalizada, inclusiva y flexible.

Referencias bibliográficas

- Benavides Abanto, C. M. y Miranda, L. (Eds.). (2008). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: Contribuciones empíricas para el debate*. Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Cabero, J. (2004). La utilización de las TIC, nuevos retos para las universidades. *Tecnología en Marcha*, 17(3), 11.
- Caraveo, L. M. N., & Villa, M. D. (2005). La formación de profesores universitarios para la flexibilidad curricular mediante estrategias virtuales. *Revista universidad y sociedad del conocimiento*, 2(1), 19.
- Chehaibar, L. (2020). Educación y pandemia. Una visión académica. En *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 83-91). UNAM.
- Díaz, M. (2002). Flexibilidad y Educación Superior en Colombia. *Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior ICFES*.
- Economic Commission for Latin America and the Caribbean. (2016). *Juventud: Realidades y Retos para un Desarrollo con Igualdad* (D. Trucco & H. Ullmann, Eds.). UN. <https://doi.org/10.18356/1d4fe2ef-es>
- Escalona Ríos, L. (2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. *Investigación Bibliotecológica*:

- archivonomía, bibliotecología e información*, 22(44).
<https://doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2008.44.4147>
- Ferreira, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F. y Urzúa, S. (2017). *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. World Bank, Washington, DC.
<https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5>
- Forero Arango, X. (2022). El papel de la interacción en la educación superior: hacia modelos pedagógicos más flexibles. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 79, 134-148.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2363>
- Kevser, H. (2021). The Effects of the Flipped Classroom on Deep Learning Strategies and Engagement at the Undergraduate Level. *Participatory Educational Research*, 8(1), 379-394.
<https://doi.org/10.17275/per.21.22.8.1>
- Pedroza, R. (2005). La flexibilidad académica en la Universidad pública. En R. Pedroza y B. García (comps), *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior* (pp. 19-42). Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Pedroza, S. (2021, August 4). Tecnología flexible - Qué es, ejemplos y definición. *Muy Tecnológicos*. <https://muytecnologicos.com/diccionario-tecnologico/tecnologia-flexible>
- Proyecto Yachay*. (2022). <https://yachay.digital/proyecto/>
- UNESCO. (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: Tendencias internacionales*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>
- Upegui, M. (2008). La flexibilidad curricular y el contexto socioeconómico. *Grupo Interdisciplinario de Investigación en currículo*.

Acompañar de cerca en la distancia: una propuesta de asistencia a docentes en línea

Ana Laura Casasola

Universidad del Gran Rosario
alcasasola@ugr.edu.ar

Melina Bufarini

Universidad del Gran Rosario
mbufarini@ugr.edu.ar

Natalia Berra

Universidad del Gran Rosario
nberra@ugr.edu.ar

Introducción

El contexto de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) obligó a interrumpir la interacción presencial que venía desarrollándose entre el Área Virtual de la Universidad del Gran Rosario (UGR) y los docentes de las diversas propuestas académicas. A las incertidumbres generadas por la pandemia se sumaron otras, vinculadas con los nuevos entornos de aprendizaje que rápidamente la Universidad puso a disposición de su comunidad educativa. Las preguntas que surgieron entre la comunidad docente fueron ¿cómo lo hago? ¿Cuándo debo utilizar cada herramienta? ¿Quién me ayuda? ¿Y si me equivoco? ¿Qué sucede si borro algo equivocadamente?

La Asistencia a Docentes en Línea vino a dar respuesta sincrónica a aquellas consultas que, se consideró desde las áreas de gestión, no podían responderse solo con tutoriales, instructivos y pautas por escrito. Esta propuesta fue un espacio que habilitó el asesoramiento y la con-

sulta y, al mismo tiempo, la interacción y comunicación de una comunidad que buscó adaptar y sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje a pesar del contexto crítico.

Desarrollo

Educación en línea en la UGR

En el año 2017 la UGR incorporó a su estructura de gestión el Área Virtual, dependiente de la Vicerrectoría. En su resolución de creación 136/17, se estableció como misión: planificar a partir de una estrategia didáctica y pedagógica la oferta a distancia de la UGR en los niveles de pregrado, grado y posgrado.

A partir de ese momento, y de manera ininterrumpida, se trabajó colaborativamente con todas las áreas de gestión de la Universidad (Direcciones de Espacio, Direcciones de carrera y Secretarías) para implementar las propuestas de formación que tuvieran un componente virtual. Es así como desde el 2018, cada asignatura, de cada carrera de grado y pregrado, cuenta con un aula virtual única en donde conviven las diferentes sedes. Estas se encuentran ubicadas dentro de la provincia de Santa Fe en las localidades de Rosario, Santa Fe y Venado Tuerto y dentro de la provincia de Córdoba en la localidad de Marcos Juárez. En septiembre de 2019, se alcanzó un objetivo estratégico para la Universidad: la validación del SIED UGR Virtual por parte del Ministerio de Educación de la Nación. Esta herramienta se transformaría en la garante de la continuidad pedagógica del ciclo lectivo 2020, en el contexto de la pandemia del Covid-19 (Falcón, 2020).

El SIED UGR Virtual cuenta con lineamientos pedagógicos y comunicacionales, que dan cuenta del modelo de enseñanza en línea de la UGR. Esta perspectiva busca promover una experiencia educativa desde una mirada constructivista, donde los entornos virtuales se convierten en escenarios a partir de los cuales se despliegan propuestas pedagógicas. Esto se refleja en el equipo de trabajo, que interdisciplinariamente lleva adelante tareas de acompañamiento a docentes en el proceso de pensar y diseñar la propuesta educativa.

La virtualidad como nuevo escenario académico

Si bien el asesoramiento a docentes, en lo referido a la enseñanza en línea, es una práctica sostenida desde el nacimiento del Área Virtual, cuando se dictó, en marzo del 2020, la medida de ASPO, se hizo imprescindible que todo el cursado y dictado de clases se pensara y materializara desde las coordenadas virtuales. Ante esta situación de pandemia, la decisión política de la Universidad fue dar continuidad a las actividades académicas adaptando la estructura institucional y articulando a las diferentes áreas y secretarías implicadas en garantizar dicha tarea. Así fue que el cursado en estas condiciones estuvo regulado por el Reglamento UGR Virtual, que establece a UGR Virtual como el entorno tecnológico que, a través de la opción tecnológica del *software* de código abierto *Moodle*, se constituye en el espacio virtual sincrónico y asincrónico para las experiencias educativas de la institución (Falcón, 2020).

Al comienzo de la pandemia, este proceso se inició enviando una comunicación a las direcciones de carrera y titulares de cátedra, con orientaciones sobre cómo abordar lo que sería la transformación del escenario áulico tradicional en un entorno 100% virtual, dividiendo estas orientaciones en dos grandes grupos: aquellos actores que venían trabajando regularmente dentro del entorno virtual y aquellos que no. Se adjuntó documentación con guías de planificación y una serie de sugerencias iniciales para construir las aulas virtuales; al mismo tiempo, se designaron referentes del Área Virtual a cada trayecto formativo (carrera pregrado/grado/ciclos de complementación) con el objetivo de garantizar el seguimiento de todas las aulas y acompañar, de forma singular, a los docentes en este periodo.

Previamente a la llegada de la pandemia, el entorno UGR Virtual ya contaba con un espacio destinado a instructivos y tutoriales para los docentes, al que denominamos “Sala de profesores editores”. Ante la inmediatez del cursado en línea, este espacio se modificó para adaptar el contenido al contexto institucional, centralizando allí toda la información de soporte necesaria para la edición de las aulas. A su vez, se habilitó un foro de comunicación e intercambio entre docentes con la finalidad de compartir dudas, consultas y experiencias entre pares, con el propósito de que este fueran un proceso de aprendizaje colaborativo. En esta sala, se hallan más de setenta instructivos sobre edición, carga

de contenido, creación de actividades, videoconferencias y grabaciones de clases, seguimiento a estudiantes y exámenes.

Asesorar, asistir y dar respuestas: límites y posibilidades del acompañamiento en línea a docentes

Una vez superada la primera etapa del ASPO, si bien el panorama seguía siendo incierto, el colectivo docente se encontró frente al desafío de planificar un cursado que posibilitara la continuidad del cuatrimestre bajo esta nueva modalidad. Esto implicó fortalecer los tiempos y modos de acompañar por lo que se creó la “Asistencia a Docentes en Línea”. Esta propuesta, implementada en mayo de 2020, consistió en un espacio de reunión virtual, a través de la plataforma de *Google Meet* disponible todos los días de la semana en ambos turnos (mañana y tarde). Por este canal cada docente pudo expresar sus dudas, realizar consultas, y aprender junto a otros (referentes del Área Virtual y docentes de otras cátedras y carreras).

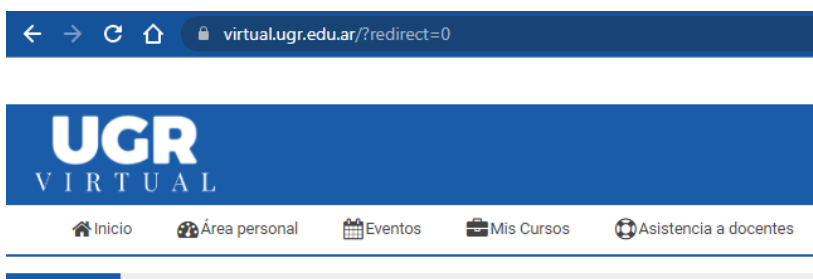


FIGURA 1. Ubicación de la Asistencia a Docentes en Línea en el UGR Virtual

Si bien este espacio demoró en instituirse, con el devenir del tiempo se convirtió en un aquí y ahora compartido con todo el colectivo docente. Durante la primera etapa de implementación, la mayoría de los motivos de acceso eran de carácter urgente, por inconvenientes en circunstancias sincrónicas, de exámenes finales o dificultades en la resolución de problemas. Sin embargo, en la medida en que los diferentes actores institucionales se apropiaron del espacio, comenzó a ser el sitio de nuevas ideas,

proyectos creativos, superación en la calidad de los recursos multimediales, diseño tecno-pedagógico de las aulas virtuales, e inclusive en la oportunidad de comenzar a planificar un cuatrimestre que, según los avances del Covid-19, se intuía que seguiría bajo la misma modalidad.

En la medida en que el espacio tomó relevancia y comenzó a constituirse en un dispositivo tecno-pedagógico en sí mismo, es que se pudo comenzar a construir y escuchar, con mayor singularidad, las demandas de docentes y sus necesidades de incursionar en temáticas específicas como trabajo colaborativo, restricciones de recursos, planificación didáctica y pedagógica, y evaluación en proceso.

Para fortalecer las estrategias de acompañamiento a la comunidad docente, a través de la Asistencia, el equipo interdisciplinario del Área Virtual trabajó en torno a aspectos pedagógicos, comunicacionales y organizativos. Se establecieron grillas de horarios con la disponibilidad para la conexión sincrónica de los docentes se definieron las tareas y funciones asignadas a los referentes durante los encuentros, como así también los instrumentos de registro y pautas de comunicación con la comunidad.

Con el transcurrir de los meses, la Universidad se encontró frente a los tiempos del calendario académico destinados a las mesas de exámenes finales. Para tal propósito, se crearon aulas virtuales de cada asignatura, a partir de un preformato, que buscó facilitar la mayor organización tanto para los estudiantes como para los docentes.

Las semanas previas al primer llamado se les compartió a los docentes documentos de recomendaciones generales para la creación de exámenes, tanto escritos como orales. Además, se desarrollaron encuentros sincrónicos con los directores y equipos de cátedras de las diferentes carreras, con el objetivo de habilitar espacios de organización, dudas y consultas, atendiendo, sobre todo, a los requerimientos de los docentes que tenían un menor recorrido en las actividades virtuales.

Por su parte, durante la semana de exámenes, se decidió aumentar el rango horario de la Asistencia a Docentes en Línea a fin de garantizar la respuesta inmediata a posibles inconvenientes durante esta instancia que se desarrollaba por primera vez en la modalidad a distancia. En este marco, dicho espacio se encontraba disponible desde las 7:00 hasta las 22:00 hs. Es relevante mencionar que con el correr de las diferentes instancias de evaluación (mesas de exámenes de mayo, julio-

agosto y septiembre), los docentes han incursionado en variadas modalidades y recursos o herramientas para llevarlas adelante, complejizando sus ideas iniciales.

Implicancia de registrar y evaluar

En febrero de 2021 y ante la incertidumbre de la posible vuelta a la presencialidad de la actividad académica, el Área Virtual decide sostener la Asistencia a Docentes en Línea. Tomando como base la experiencia transitada entre junio y diciembre de 2020 se construye un instrumento de registro, diseñado como estrategia para recabar, reportar y sistematizar las consultas recepcionadas en el espacio sincrónico. Este instrumento permitió cuantificar el acceso al espacio por parte de la comunidad docente. Entre febrero y diciembre de 2021 se registraron novecientos seis ingresos a la Asistencia a Docentes en Línea.

El instrumento de recopilación (Tabla I) es una hoja de cálculo de *Google* que es completada por cada referente durante su turno y en donde se relevan los siguientes datos: Fecha, Turno (M/T), Referente (tipificado con los miembros del equipo), Carrera (tipificado con listado de carreras), Espacio (tipificado con los cinco espacios de la Universidad), Asignatura, Docente/Sede, Motivo de consulta (tipificado en veintiuna opciones; Tabla II).

Fecha	Turno	Referente	Espacio	Carrera	Asignatura	Motivo	Comentarios
	Lista desplegable con Turnos	Lista desplegable con Nombres	Lista desplegable con 5 espacios	Lista desplegable de 31 carreras	Indica Nombre de Asignatura	Lista desplegable con opciones de consulta	

TABLA I. Modelo del Registro de Asistencia a Docentes

Lista desplegable Motivo de consulta
1 - Confección de cuestionarios
2 - Buzones de entrega (Tarea)
3 - Configuraciones de grupo
4 - Publicación de archivos
5 - Publicación de videos
6 - Matriculación de usuarios
7- Consultas por proyectos
8 - Organización de pestañas
9 - Informes de actividad
10 - Videoconferencias
11 - Restricciones
12 - Diseño instruccional del aula
13 - Reinicio de Aulas
14 - Foros
15 - Evaluación de pares
16 - <i>Meet</i>
17 - <i>Zoom</i>
18 - Asistencia (recurso)
19 - Restricciones de recursos

20 - Restaurar para recuperar nota
21 - Otra

TABLA II. Motivos de consulta incluidos en el Registro de Asistencia a Docentes

Al analizar los datos sobre la frecuencia en la utilización de la asistencia, se observó que los Espacios de “Salud y Rehabilitación” y “Deporte y Cs. del Ejercicio” tuvieron mayor participación y utilizaron la asistencia para la resolución de situaciones imprevistas respecto de los recursos que se encuentran disponibles en el Entorno Virtual (enlaces para encuentros sincrónicos, restricciones de acceso, creación de foros y cuestionarios, etc.).

Si enmarcamos el análisis a nivel de las carreras, dentro de los espacios antes mencionados, encontramos las Licenciaturas en Kinesiología y Fisiatría, Licenciatura y Ciclo de Complementación Curricular en Actividad Física, Licenciatura en Podología y Ciclo de Complementación Curricular en Psicomotricidad, como las carreras cuyos docentes se conectaron más a la asistencia. En un porcentaje menor, encontramos la Tecnicatura en Yoga y Salud Integral.

El análisis de los datos permite detectar que los motivos de consulta resultan de variada índole, siendo predominante las dudas sobre la confección de la actividad Cuestionario. Podemos interpretar que es uno de los recursos que más asistencia requiere no solo para su creación sino también para su implementación dentro del aula. La solicitud de matriculación de docentes o modificación de comisiones de los estudiantes es el segundo motivo de mayor requerimiento, seguido por la configuración de buzones de entrega (Tarea *Moodle*), como así también las restricciones que se establecen para las entregas. Posteriormente, encontramos el diseño instruccional y la configuración de la plataforma de videoconferencia *Zoom*.

Estos datos nos invitan a pensar que las cuestiones técnicas fueron las que durante el 2021 requirieron mayor asesoramiento desde la asistencia. Nos proponemos constatar si esta tendencia se sostiene, con los datos que arroje el relevamiento durante el 2022. En este sentido, de

forma preliminar, de febrero a junio de 2022 podemos constatar que las cuestiones técnicas siguen siendo el tema de mayor consulta, aunque en este período se orientan casi con exclusividad al uso de la herramienta de Videoconferencia *Zoom*, sobre sus potencialidades, limitaciones y nuevas características.

Acompañamiento más allá de lo tecnológico

Entre diciembre de 2021 y febrero de 2022 se realizó una encuesta semi estructurada a los docentes que se sumaron a los distintos turnos de asistencia durante ese período, un total de ochenta y cinco personas.

La encuesta incluía la pregunta abierta: ¿considera que este espacio contribuye al desenvolvimiento en su práctica docente? Del análisis cualitativo de las respuestas consignadas se desprende que la totalidad de los docentes consideran que el espacio contribuye a su desenvolvimiento en la práctica docente y agregan que su existencia fue significativa para poder cumplir con sus tareas. Valoraron la “Asistencia a Docentes en Línea” como altamente positiva y reivindicaron las tareas de acompañamiento, ayuda, contención y encuentro sincrónico con pares que habilitó el espacio.

Conclusiones

Ante la incertidumbre de llevar adelante instancias de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales hasta entonces desconocidas para muchos de los integrantes de su comunidad docente, el Área Virtual de la Universidad del Gran Rosario habilitó un espacio flexible, capaz de adaptarse al contexto de la pandemia y a las necesidades propias de la cursada *on line* y sus requerimientos tecnológicos para afrontar la crisis.

A partir del registro de la Asistencia Docente en Línea y la realización de una encuesta semi estructurada a docentes durante el 2021, se pudo detectar, sistematizar y ponderar la importancia de acompañar y contener a la comunidad educativa tanto en cuestiones tecnológicas como en otras inherentes a sus prácticas docentes aun después de instalada la nueva normalidad.

De estos relevamientos se desprende que este espacio es altamente valorado por los docentes, no solo durante el período de ASPO, sino que su existencia es demandada para asistir a la comunidad ante las nuevas rutinas y prácticas que transformaron la actividad docente en la universidad y que llegaron para quedarse.

Referencias bibliográficas

- Falcón, P. (2020). *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia*. Eudeba, Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (2019). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea*. Homo Sapiens Ediciones.
- Trech, M. (2007). La tarea del tutor: acompañando a la par, mirando más allá. En *Moderación de ambientes en línea, Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías*. Flacso, Argentina (publicación electrónica).

La emergencia de un área de gestión: oportunidades en medio de la pandemia

Fernanda Esnaola

Unidad de Educación a Distancia y Tecnología Educativa,
Universidad Nacional de La Plata
fernanda.esnaola@fcnym.unlp.edu.ar

Isabel Bibbó

Unidad de Educación a Distancia y Tecnología Educativa,
Universidad Nacional de La Plata
isabibbo@fcnym.unlp.edu.ar

Introducción

En nuestra vida como estudiantes y como docentes transitamos aulas, lugares donde se produce el encuentro entre docentes y estudiantes que han ido cambiando tanto en la forma de organización de su espacio como en los recursos pedagógicos que se utilizan en ellas. Desde hace tiempo, el desarrollo de la tecnología digital ha permitido diseñar espacios y dispositivos que median procesos de enseñanza y aprendizajes. Precisamente, llamamos **aulas virtuales** a esos “dispositivos que combinan un entorno virtual con una propuesta pedagógica y donde los actores educativos juegan roles modificando aquellos que han cumplido tradicionalmente” (Martin et al., 2017, p. 175). Cuando las propuestas educativas se trasladan o incluyen espacios como los creados en entornos digitales, se favorece la generación de “focos dinámicos” en los cuales es posible construir propuestas que alternen y combinen momentos de interacción sincrónica entre estudiantes y docentes y entre estudiantes y materiales, con otros de interacción asincrónica en donde los espacios y tiempos dispuestos por el plan docente incluyen un trabajo extendido en

el tiempo (Barberà et al., 2001). Innovaciones tecnológicas de estas características demandan también respuestas organizativas, tanto centralizadas como descentralizadas, por parte de las instituciones que las promueven (Bates, 2001, Capítulo 8) y este trabajo relata la emergencia de un área de gestión específica en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM)¹ de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)² que surge ante una coyuntura particular. Pero, antes de iniciar el recorrido de la FCNyM, una descripción del contexto nos permitirá compartir la combinación de escenarios y elementos, así como los aprendizajes puestos en acción para gestionar los cambios que se relatan.

Un poco de historia: antecedentes de la EaD en la UNLP y en la FCNyM

La Presidencia de la UNLP definió a la educación a distancia como una herramienta complementaria para la formación de las y los estudiantes desde hace tiempo. En el ámbito de la Secretaría General, fue creado el Programa de Educación a Distancia a cargo de la Secretaría de Asuntos Académicos (Resolución N° 149 de marzo de 1999) que trabajó junto a representantes de las diferentes Unidades Académicas en una Comisión de Educación a Distancia (CED). Para el año 2012 el Programa fue institucionalizado en una Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías (ordenanza 286/12) y para 2017, con su categorización, en una Dirección General (DGEaDyT, Res. N°1181/17)³. Siempre en

¹ La Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata fue fundada en 1905 La oferta académica incluye siete carreras de grado: Geología, Geoquímica, Antropología y Biología (con varias orientaciones) que otorgan el título de Licenciatura. Además de carreras de posgrado entre la más antigua, el Doctorado en Ciencias Naturales y maestrías y especialidades de más reciente creación. Cuenta con Institutos, Centros y Laboratorios de Investigación, y, como característica diferencial, con el Museo de Ciencias Naturales fundado en 1889.

² La UNLP está integrada por diecisiete facultades, cuatro establecimientos de escuela media, una escuela primaria e inicial, ciento cincuenta y seis Laboratorios, Centros e Institutos de Investigación y Desarrollo. Más información en: <https://unlp.edu.ar>.

³ Datos extraídos de Esnaola (2019). Mayor información sobre el SIED UNLP: <http://www.entornosvirtuales.unlp.edu.ar/SIED.html>

la esfera de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP, este cambio modificó la estructura y funciones del área en paralelo a la creación del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la UNLP (SIED-UNLP)⁴. El funcionamiento del SIED de la UNLP fue reglamentado por la Ordenanza N° 292/17 del Consejo Superior (CS), articulando con el plan de trabajo del Plan Estratégico,⁵ y se dispusieron como sus efectores la DGEaDyT y la CED con representantes de cada una de las facultades y establecimientos de la UNLP.

A través de esta estructura y de forma articulada con todas las facultades y establecimientos educativos que la componen, la UNLP ha acompañado no solo las propuestas de educación a distancia sino también aquellas presenciales que amplían el aula con tecnología digital, con diversos desarrollos tecnológicos puestos a disposición de todas las facultades y establecimientos educativos, capacitando a docentes en el empleo de estas herramientas y conformando un Campus Virtual con diferentes entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA)⁶ que hoy forman parte del SIED.

Por su parte, la FCNyM desde el año 2008 cuenta con representación activa en la gestión de la educación a distancia de la universidad, integrando la Comisión de Educación a Distancia. Pero, debido al carácter presencial de la enseñanza en las carreras y programas formativos que se ofrecen en la facultad, el uso de aulas virtuales se concentraba,

⁴ La Res. MEyD 2641-E/2017 establece que las instituciones universitarias deben contar con un sistema institucional de educación a distancia (SIED) que será evaluado y acreditado para obtener reconocimiento del Ministerio a través de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). En dicha presentación, la universidad define cómo concibe la enseñanza a distancia y qué aspectos y criterios debe respetar una carrera para que la institución la avale en su presentación ante el Ministerio (González & Roig, 2018). El SIED de la UNLP fue validado en el año 2019.

⁵ Mayor información en el portal de la UNLP: https://unlp.edu.ar/plan_estrategico/plan-estrategico-de-gestion-2018-2022-10018

⁶ El Campus Virtual UNLP integra EVEA administrados por la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías (DGEaDyT) a nivel central –llamados AulasWeb grado, posgrado, colegios, formación, que utilizan doce de las diecisiete Facultades, Presidencia y todos los Establecimientos– junto con otros entornos que administran algunas Facultades de forma independiente pero articulada en el SIED. Para mayor información puede accederse a <http://www.entornosvirtuales.unlp.edu.ar/campus%20virtual.html>

hasta el año 2020, mayormente en la ampliación del aula presencial⁷ de algunas cátedras de grado y cursos de extensión, con algunas propuestas aisladas en la opción pedagógica a distancia representadas por cursos de posgrado. La designación ante la CED de una representante miembro de la Secretaría de Posgrado local, fomenta la creación de propuestas a distancia en ese tramo formativo, al mismo tiempo que se posiciona como un lugar de encuentro y consulta para el acompañamiento tecno-pedagógico de las y los docentes de la facultad. También esta presencia permitió ampliar la difusión local de información sobre capacitaciones, materiales y diferentes producciones realizadas por el nivel central desde la DGEaDyT.

Dentro de este contexto, es importante resaltar la creación, en el año 2015, de un aula virtual que podría considerarse como un hito: un aula virtual para el Curso Introductorio, curso de ingreso para todas las carreras de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Esta propuesta presencial comenzó a usar un aula virtual como espacio de encuentro con las y los estudiantes, así como lugar de desarrollo de algunas actividades, el acceso a recursos y materiales de estudio. El empleo de un espacio virtual que ampliaba el aula presencial pensado por su coordinación, fue reconocido positivamente por las y los estudiantes, quienes comenzaron a interpelar a los equipos docentes de años posteriores para incorporarlo en otras cátedras. Si bien ya muchos equipos docentes utilizaban aulas virtuales desde tiempo antes para ampliar el trabajo presencial en las diferentes carreras de grado de la facultad, fueron motivaciones importantes las voces de las y los estudiantes y la experiencia del Ingreso, lo que condujo a que algunos docentes exploraran las posibilidades de las plataformas.⁸

Todas las propuestas de la facultad mencionadas empleaban los entornos virtuales administrados desde Presidencia de la UNLP para su desarrollo, aunque, una plataforma administrada por el área de Informática de la facultad, de forma independiente, había sido ya explorada

⁷ Se hace referencia aquí a la ampliación de las aulas presenciales mediante la incorporación de espacios y procedimientos utilizados habitualmente en la modalidad virtual (Asinsten, 2013).

⁸ Estos relatos surgen de las y los docentes en diálogo directo con los representantes de la CED de la facultad.

a pedido de algunas pocas cátedras en los inicios del 2000.⁹ Si bien quedó en funcionamiento, dicha plataforma no fue actualizada a lo largo de los años y se ofrecía desde la institución una asistencia tecnológica únicamente. Sin embargo, este soporte fue uno de los puntos centrales del cambio institucional que estaba por darse.

Oportunidades ante la coyuntura

Durante los inicios del año 2020 ante la llegada del Covid-19 y las resoluciones que surgieron a nivel nacional para manejar la Emergencia Sanitaria¹⁰ que llevó a la totalidad del sistema educativo argentino a la suspensión de las clases presenciales, proponiendo una continuidad académica en un formato que utilizara soportes digitales, la UNLP tomó ciertas definiciones: se constituyó un grupo de trabajo conformado por la DGEaDyT y la CED en el que se analizaron diferentes acciones referidas al proceso de virtualización, se evaluó y diagnosticó la capacidad de la UNLP y la situación del SIED al mismo tiempo que se organizó un programa específico denominado Programa de Ayuda a la Educación a Distancia (PAED).

En este programa, que comenzó a operar en el año 2020 y continuó en acción durante el año 2021, se utilizaron estrategias de la educación a distancia como referencia para estos nuevos escenarios, y se implementaron capacitaciones en formatos de *webinar* y cursos sobre educación a distancia y continuidad pedagógica con una masiva asistencia; se realizaron asesorías tecno-pedagógicas a docentes y estudiantes; se desarrollaron materiales para acompañar la construcción de materiales educativos y la edición de videos educativos, al mismo tiempo que se ampliaban los soportes tecnológicos que permitieron la creación de aulas virtuales en los entornos gestionados desde presidencia así como la utilización de soportes de Videoconferencia *web* para la Universidad (González et al. 2022). Al momento de implementar las estrategias, la vinculación con el resto de las Universidades en la Red Universitaria de

⁹ Plataforma *Moodle* que se denominó internamente como “*Moodle* de cátedras”.

¹⁰ Se hace referencia aquí a los decretos de emergencia sanitaria, el de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y el de Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO).

Educación a Distancia (RUEDA), de quien la UNLP forma parte activa desde hace tiempo, se constituyó como un entramado de importancia estratégica, fuente de debate, recomendaciones y producciones que brindaron sustanciales aportes.

En la FCNyM, las representantes de la Comisión de Educación a Distancia asumieron, como tarea central para acompañar esta transición forzada que se dio en llamar “enseñanza remota de emergencia” (Ramos, 2020), articular con el nivel central respecto de la difusión de las capacitaciones y recursos, concentrar las solicitudes de creación de aulas virtuales en los EVEA administrados por Presidencia y mediar entre el área de informática local y la DGEaDyT en la gestión de las licencias de Videoconferencia para su uso. Asimismo, se propusieron como interlocutoras con equipos docentes, sosteniendo un aula virtual creada especialmente por el programa PAED que convocaba a las y los docentes de la facultad, para que pudieran acceder a recursos y materiales, así como contar con un espacio de consulta y acompañamiento permanente. Estas acciones conjuntas e integradas de las diferentes áreas de la facultad involucradas (Secretaría Académica, de Posgrado, de Extensión y el área de informática local) comenzaron a reconfigurar el escenario y articular nuevas estrategias haciendo visibles procesos y necesidades que, antes de esta situación tan particular y única, no tenían la misma notoriedad.

Otra acción que merece ser destacada fue la conformación, por parte del Consejo Directivo de la FCNyM, de una Mesa de Virtualidad durante el ASPO (Res. de Consejo Directivo 001/20). Este cuerpo estuvo coordinado por la Secretaría Académica e integrado por representantes de todos los claustros. Fue un espacio receptor y canalizador de iniciativas y demandas que surgieron en la virtualización acelerada y su mirada estuvo puesta en garantizar la accesibilidad a la educación a un estudiantado sorprendido por la mediación tecnológica. Entre las múltiples recomendaciones emanadas de esta Mesa de diálogo se alentó el uso de plataformas virtuales específicamente diseñadas para la educación, destacando su capacidad para concentrar en un espacio único los recursos necesarios para sostener y potenciar la interacción entre docentes y estudiantes.

Dentro de un conjunto de plataformas y servicios que la FCNyM puso al alcance de las y los docentes durante los inicios de 2020 para

desarrollar sus propuestas educativas de forma virtual, además de ofrecer los entornos administrados por DGEaDyT, se brindó la posibilidad de crear aulas en la plataforma local mencionada anteriormente: fue allí donde se creó otro espacio áulico de acompañamiento docente, un lugar de encuentro para compartir experiencias e información, aprobado por Consejo Directivo de la Facultad y esta vez sostenido por miembros de este cuerpo.

Todas estas acciones serán antecedentes de una definición que estaba por constituir un cambio en la estructura institucional.

La creación de un área de gestión: la UEDyTE

Promediando los tiempos vertiginosos del año 2020 y viendo la situación vivida, las acciones tomadas y la situación sanitaria que aún dejaba muchas incertidumbres para el futuro inmediato, las autoridades de la FCNyM empezaron a dialogar con las representantes de la Comisión de Educación a Distancia para la planificación de una acción integral y local, como estrategia institucional coordinada de acompañamiento tecno-pedagógico a las propuestas formativas de la facultad. Fue precisamente la creación de un área de gestión dependiente del Decanato de la facultad (Resolución 343/20), denominada Unidad de Educación a Distancia y Tecnología Educativa (UEDyTE) la que, con el apoyo de toda la gestión de la FCNyM, concentró la tarea de acompañar a docentes y estudiantes en la virtualización en un contexto tan particular y único, al mismo tiempo que incluyó como uno de sus pilares de acción, sostener el uso de tecnología digital en las propuestas educativas más allá de la contingencia.

El área comenzó a operar en agosto de 2020. Su acción resultó novedosa para la comunidad. Entendiendo que no todas y todos las y los docentes que sostenían las propuestas virtualizadas eran intrépidos o curiosos sino que muchos tenían reservas y resistencias (Barberà y Badia, 2004, pp. 15-38) y que perfiles similares se identificaban entre las y los estudiantes, utilizando estrategias de la educación a distancia como referencia para los nuevos escenarios de ese momento la Unidad EDyTE concentra bajo su estructura asesorías tecno-pedagógicas a docentes y estudiantes, articula directamente con el área de informática

de la facultad para un trabajo conjunto así como con otras áreas que atienden la comunicación institucional, comenzando de a poco a ser reconocida como el centro de respuestas de las consultas relacionadas con el uso de tecnología digital en las propuestas educativas de toda la facultad. Desde ese momento se llevaron a cabo varias acciones, entre las que se identifican diferentes dimensiones interrelacionadas y algunas de las cuales compartimos a continuación.

Decisiones con eje en el campo informático

Junto con la creación de la UEDyTE fue cobrando relevancia la idea institucional de contar con un Campus Virtual con identidad propia y administrado localmente para albergar la oferta académica de la Facultad. Su concreción fue resultado del trabajo articulado de la Unidad con el área de Informática de la facultad a través de su responsable. La definición del soporte a utilizar trajo el diálogo y la reflexión, y dado que se contaba con una plataforma soportada por *Moodle* ya instalada, el área de informática propuso actualizarla, al mismo tiempo que realizó el diagnóstico sobre los requerimientos informáticos y la ampliación de los soportes tecnológicos en forma de servidores y *hardware* en general.

Las acciones vinculadas con el área de informática en que participa la Unidad se relacionan con aspectos estructurales de la actualización del soporte, imaginando interacciones y actores (sus herramientas, su organización en categorías, su estructura y navegación, el acceso a ayudas y tutoriales, los roles de los usuarios y las formas de acceso); la creación de tutoriales específicos de manejo tecnológico y guías con contenidos tecno-pedagógico para docentes y estudiantes, así como la diagramación de ciertos accesos directos presentes en el sitio para facilitar su uso en las propuestas formativas de la facultad (acceso a reservorios y bibliotecas institucionales, a la Dirección de Género, Identidad y Derechos humanos de la UNLP desde donde se tiene acceso a información dada por la dirección y al Recurso de la UNLP sobre el tema, entre otros).

Decisiones con eje en el diseño y comunicación

Facilitar la visibilización y el acceso al nuevo EVEA desde el portal *web* de la Facultad puso en diálogo a UEDyTE con el área de diseño, administración y comunicación del portal. Desde el primer momento, la Unidad colaboró con el área en la construcción de la identidad del entorno, para la definición de un nombre y una marca junto a la responsable del diseño institucional y al responsable del área de informática, proceso que culminó en una nueva nominación de la plataforma que, desde ese momento, pasó a ser reconocida como Aulas Virtuales FCNyM (AV FCNyM)¹¹. En forma paralela, y al comenzar a interactuar con la comunidad de docentes y estudiantes, desde la Unidad se colaboró en la actualización de la información presente en el portal *web* institucional –en relación con las carreras de grado y sus cátedras–, así como en la modificación de la estructura de navegación para facilitar el acceso directo a los EVEA y sus aulas virtuales desde el portal.

Decisiones con eje técnico-pedagógico: cómo enseñamos y aprendemos

El propio proceso de enseñanza y aprendizaje y la manera de implementarlo había experimentado en las últimas décadas una transformación provocada, en algunos casos, por la modificación en los modos de presentación y desarrollo de los contenidos y actividades al usar aulas digitales. Pero no todas las propuestas presenciales utilizaban tecnología digital en la FCNyM y al momento de generar estrategias para garantizar la continuidad académica al inicio de la pandemia, fue necesaria la introducción de nuevos soportes para que fueran construidos y utilizados con una intencionalidad específica, es decir, para construir “nuevos escenarios educativos (...) y nuevas formas de relación didáctica” (Barbera y Badia, 2004, p. 15). Así, la educación a distancia permitió contar con estrategias calificadas ante un escenario tan vertiginoso, con demandas especiales y urgentes.

Frente a la utilización diferencial de los recursos educativos digitales por parte de docentes y estudiantes, desde la UEDyTE se imaginaron estrategias que acompañaran las definiciones tecno-pedagógicas de las

¹¹ Acceso desde: <https://aulasvirtuales.fcny.unlp.edu.ar/>

y los docentes locales, sumando a las capacitaciones generales de la DGEaDyT. Asimismo, era necesario asistir a las y los estudiantes en el acceso a las propuestas educativas creadas por los equipos docentes, así como proponerles algunas estrategias de estudio y organización de agendas de aprendizaje independiente.

Desde la DGEaDyT se crearon videos y variados recursos que, anexados a otros de producción propia en formato de guías y tutoriales, se organizaron y dispusieron en un nuevo soporte digital, con la firme intención de articular un sistema de comunicación con un acento local. Se creó, entonces, una página *web* específica y subsidiaria del portal *web* de la facultad, en donde fuera posible concentrar toda la información institucional y administrativa relacionada con este escenario particular (comunicados, resoluciones de la UNLP y de la FCNyM) y, contemplando a docentes y estudiantes como los dos actores principales vinculados a las propuestas formativas, ofrecer áreas específicas con accesos rápidos a tutoriales, recomendaciones, información de la facultad y universidad así como un conjunto de preguntas frecuentes surgidas de las consultas recibidas en la Unidad. Esta página denominada Enseñar y Aprender en ASPO y DiSPO,¹² sigue en actualización y uso y continuará reconfigurándose.

La confluencia en un mismo territorio digital

Todas estas acciones articuladas con diferentes áreas de gestión de la facultad se cristalizaron en acciones de asistencia en respuesta a esta enseñanza remota de emergencia, junto a otras actividades ya planificadas al momento de crear el área: la invitación a sumarse al EVEA local a propuestas alojadas en otras plataformas, el acompañamiento en el uso de tecnologías digitales, más allá de la contingencia, y a proyectos en gestación en la opción pedagógica a distancia.

En principio, se organizaron, diagramaron y coordinaron acciones en tres etapas relacionadas a la mudanza de espacios áulicos: a) mudanza de aulas alojadas en la primera versión local del entorno *Moodle* (finales de 2020 y principios de 2021), b) mudanza de aulas correspondientes al ingreso a las carreras de la facultad y al sistema de tutorías del ingresante

¹² Acceso directo desde <https://entornos-educativos.fcnyml.unlp.edu.ar/>

(mediados de 2021, espacios en entornos administrados por Presidencia); c) mudanza de aulas correspondientes al primer y segundo año de las carreras de la facultad (finales 2021 y principios de 2022, espacios en entornos administrados por Presidencia). Aquí las acciones tuvieron como foco acompañar y facilitar el proceso tanto a docentes como a estudiantes, por lo que se realizaron reuniones con docentes y se ofrecieron tutoriales y guías especialmente diseñadas para tal fin.

En relación con la planificación y diagramación de carreras de posgrado en la opción pedagógica a distancia que se venía realizando desde antes de la contingencia sanitaria, se continuó asistiendo a la Secretaría de Posgrado de la facultad para imaginar y planificar propuestas formativas en las que la tecnología digital fomentase la creación de territorios para construir conocimiento.

Algunas ideas finales

Las transformaciones como respuesta al Covid-19 impactaron en el SIED de la UNLP y en toda la comunidad educativa, produciendo nuevas formas de trabajo, nuevas tareas que atender. Transitando ahora tiempos de post pandemia nos encuentra a todas las universidades nacionales en un momento de reorganización y reformulación de estructuras, normativas, tareas, tecnologías y estrategias que deben ser incorporadas a las instituciones con nuevos emergentes para analizar y revisar. Desde la FCNyM se han tomado decisiones planificadas y organizadas que incluyen desafíos desconocidos a diferente escala y tiempos, con la mirada abierta a distintas demandas y necesidades. Es por esto que seguirán presentes acciones que, desde la Unidad EDyTE –de forma articulada con diferentes áreas de la facultad y con la DGEaDyT– fomenten el uso de tecnologías digitales para capitalizar las experiencias vividas y enriquecer las propuestas educativas con estrategias innovadoras e inclusivas en un territorio virtual con impronta local e impulsen, a la vez, la autoevaluación para promover una mejora continua.

Referencias bibliográficas

- Asinsten, J. C. (2013). Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial. *Revista de la Universidad de La Salle*, 60, 97-113.
- Barberà, E. (coord.), Badia, J. y Mominó, J. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*, ICE Horsori.
- Barberà, E. y Badia, A. (2004). *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Antonio Machado Libros S.A.
- Bates, A.W. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Gedisa.
- Eснаоla, F. (2019). *El desarrollo de contenidos para proyectos de educación a distancia, una propuesta metodológica de análisis del área de producción de materiales: resignificación de dimensiones, criterios y estrategias*. Tesis de Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnología inédita. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.
- González, A. H. y Roig, H. (2018). Normativa de educación a distancia para la universidad argentina: avances y desafíos pendientes. *Virtuallidad, Educación y Ciencia*, 9(16), 152-157.
- González, A. H., Martín, M. M., Barletta, C. M y Esnaola, F. (2022). *Análisis de las acciones en educación digital desarrolladas en la Universidad Nacional de la Plata. Programa de apoyo a la educación a distancia ante la pandemia COVID19. TEyET*, n.º 32, p. e8.
- Martín, M. M., González, A., Esnaola, F., Barletta, C. y Sadaba A. I. (2017). Aulas virtuales, convergencia tecnológica y formación de profesores. Capítulo VI. En D. Arce, Ch. Guiller y B. Racioppe (eds.), *Hilos de Ariadna en la red: brújulas de sentido para abordar lo tecnológico* (pp. 171-193) Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Ramos, D. (2020). *Coronateaching ¿síndrome o nueva oportunidad para la reflexión?* I/II. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/02/coronateaching-sindrome-o-nueva-oportunidad-para-la-reflexion-i-ii/>

La evaluación de la calidad de los SIED: marco de trabajo para la Universidad Nacional de La Plata

Alejandro H. González

Instituto de Investigación en Informática III-LIDI
Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías,
Universidad Nacional de La Plata
alejandro.gonzalez@presi.unlp.edu.ar

Fernanda Esnaola

Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías,
Universidad Nacional de La Plata
fernanda.esnaola@presi.unlp.edu.ar

César M. Barletta

Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías,
Universidad Nacional de La Plata
cesar.barletta@presi.unlp.edu.ar

Introducción

En los estudios sobre educación superior en Argentina la evaluación ocupa un área extensa de producción de conocimientos. La evaluación es una práctica social extendida a todos los campos y objetos disciplinares en sus distintas facetas. Cuando hablamos de evaluación afirmamos que es una práctica ineludible y constitutiva de las propuestas. En sus diversas modalidades, en sus múltiples abordajes y definiciones, en los distintos momentos en los que se la plantea, se nos presenta como un proceso complejo que involucra, entrelaza y teje una trama con dimensiones éticas, pedagógicas, didácticas, políticas. Diferentes investigaciones abordan los procesos de evaluación en la universidad de ma-

nera específica, posibilitando el análisis sobre la evolución, la problemática y la dinámica que caracterizan el campo de las prácticas evaluadoras. En este sentido, Araujo (2014) expresa que las investigaciones que incluyen a la evaluación en la Universidad, desde fines del siglo XX hasta la actualidad, se han ocupado de temáticas referidas a los procesos de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad, las características y el impacto del Programa de Incentivos en los docentes investigadores, la acreditación de carreras de grado y posgrado, las dinámicas, métodos y prácticas universitarias en el contexto de la implementación de procesos de evaluación institucional, la evaluación de la función docente y de las acciones llevadas a cabo por los pares evaluadores. En este trabajo vamos a centrarnos en los procesos de evaluación de la calidad del SIED de la Universidad Nacional de La Plata desde una perspectiva de cómo hacerlo: cómo valorar o evaluar lo que estamos haciendo, cómo demostrar calidad en los procesos de planificación, implementación y evaluación del SIED. Se trata de desarrollar una experiencia de evaluación institucional desde la perspectiva de los actores que gestionan el SIED de la UNLP. Se realiza un planteo de autoevaluación institucional que responde a la necesidad de valorar los procesos de calidad mediante la construcción de criterios e instrumentos de recogida de información, análisis y descripción para la toma de decisiones estratégicas.

Preguntarse acerca del significado de la evaluación institucional es una tarea ineludible para definir y diseñar el trabajo que ella supone. En los lineamientos para la evaluación institucional propuestos por la CONEAU en 1998 se establece que:

la evaluación institucional supone un proceso complejo para determinar el valor de algo, que implica una delicada tarea de interpretación de un conjunto de elementos que interactúan configurando una realidad particular y significativa. De hecho, evaluar no es, rigurosamente la etapa posterior o final de un proceso, sino un momento en el camino para apreciar lo caminado, y decidir cómo continuar (CONEAU, 1998: p. 10).

Asimismo, diversos autores, definen a la evaluación institucional como “un conjunto de prácticas, métodos, conocimientos bien diversificados y progresivamente desarrollados en el transcurso de los años con el objeto de dar respuesta a una necesidad específica: la de una mejor gestión de la universidad” (Simoneau, 1991, p. 1), caracterizándose:

por tener una doble orientación; es decir, atiende tanto a la eficacia como a la eficiencia. Por otra parte, no sólo atiende a inputs y outputs, sino que debe atender también a los procesos. Así mismo, ha de conjugar las perspectivas intrínsecas (disciplina) y extrínseca (pertinencia) de la calidad de la educación universitaria (Rodríguez Espinar, 1998, p. 46).

Por su parte, Fernández Lamarra y Aiello (2013) sostienen que la evaluación institucional tiene pertinencia como proceso sistemático donde se obtiene información generando como consecuencia un juicio de valor orientado a la toma de decisiones, para lo cual sus resultados aportan la mejora continua, el cambio y el aseguramiento de la calidad de lo que se evalúa, ya sea la institución, los programas de profesores, entre otros, obteniendo el reconocimiento público a través de la acreditación de un organismo externo en el que se estipule que se han cumplido con los requisitos, estándares, parámetros o indicadores de calidad que ellos establecen.

En estos términos, los procesos de evaluación institucional se consideran como una herramienta de transformación de las instituciones y de las prácticas educativas que contempla de forma prioritaria la participación de los diferentes actores institucionales e implica la reflexión sobre la propia tarea. Es una actividad contextualizada que implica aspectos cualitativos y cuantitativos y, como práctica permanente y sistémica tiene por finalidad detectar aspectos positivos, necesidades de mejora y ser una plataforma para el planeamiento institucional.

Los procesos de evaluación institucional así planteados no pueden soslayar la pregunta por la calidad. La calidad en los procesos de evaluación ha sido un tema largamente debatido y desarrollado en el campo de la evaluación universitaria. Los resultados de estos análisis nos invitan a pensar la calidad institucional como un concepto poli-

sémico que adquiere sentidos y significantes de forma contextualizada en las propias instituciones. En este sentido, resulta pertinente recuperar los esfuerzos realizados por Krotsch (1994) para pensar la agenda de la evaluación de la calidad en la Argentina en el marco de una comprensión de la especificidad de la institución universitaria. Araujo distingue diferentes definiciones acerca de la calidad en los procesos de evaluación en las instituciones de educación superior. Menciona una acepción estipulativa, de corto alcance sobre el sentido que se quiere dar a un término, en el contexto de un determinado discurso o mensaje; una descriptiva que trata de captar la esencia de alguna realidad externa a quien elabora la definición, intentando responder la pregunta ¿qué es? y las programáticas cuya diferencia con las anteriores es que tienen consecuencias prácticas, siempre hay un elemento de normatividad en cuanto son definiciones que encierran una opinión sobre cómo deben ser las cosas, más allá de cómo son realmente (2017, p. 71 y ss.).

Así planteada la pregunta por la calidad, en los procesos de evaluación del SIED de la UNLP, reconoce un sentido programático dentro del plan estratégico de nuestra universidad y consolida una mirada participativa y transformadora de los procesos implicados para la construcción de mejoras y propuestas de cambio en base a la edificación de criterios propios que redefinan los estándares nacionales e internacionales de evaluación institucional.

SIED y procesos de evaluación

Para interpretar los SIED en el contexto actual es necesario hacer un breve recorrido de cómo surgen. Argentina cuenta con antecedentes en la modalidad que pueden ser revisados en “Historia de la educación a distancia en Argentina: un contexto de surgimiento” (Watson, 2007). La educación a distancia (EaD) en Argentina comienza a formalizarse a través de normativas en la década del noventa. El primer hito que enmarca la posibilidad de normatizar la modalidad comienza el 10 de agosto del año 1990 cuando se conforma la RUEDA (Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina, [RUEDA], s.f.). El espacio de RUEDA comienza a funcionar a través de dos plenarios

anuales que procuran fomentar y desarrollar el empleo adecuado de los recursos de educación a distancia atendiendo al contexto, generando un espacio académico de debate y discusión de la modalidad y asesorar sobre los aspectos educativos, políticos, económicos, legislativos y técnicos pertinentes a la Red, de manera de proponer políticas relativas al área de la educación mediada por tecnologías digitales.

El 5 de mayo de 1993 cuando se promulga la Ley Federal de Educación N° 24.195,¹ se incorpora en los artículos 24 y 33 inciso b, en forma explícita, la modalidad a distancia. En 2004, surge la primera resolución específica de EaD, la N° 1717/04 que aborda los lineamientos para la estructura de una carrera a distancia. Continúa la ley nacional de educación nacional N° 26206² del año 2006, que reúne en su declaración la modalidad para la educación permanente de jóvenes y adultos, contextos de privación de la libertad, formación docente (con prácticas presenciales para nivel inicial y primario), cursos de idiomas. Se presenta el título VIII específico de Educación a Distancia en el que se la define como “opción pedagógica”, para personas mayores de 18 años y casos especiales de ruralidad donde puede aplicarse al ciclo orientado del nivel secundario. Se puede destacar de esta ley dos definiciones centrales en el artículo 106 donde se define la EaD como la “opción pedagógica y didáctica” y el artículo 106 que concentra a los estudios conocidos como “educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual”. Estas distinciones fueron dando lugar a diferentes disposiciones, documentos (DOCU) del Ministerio de Educación de la Nación Argentina y de notas técnicas de CONEAU, plenarios de RUEDA, acuerdos en el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional), en el CRUP (Consejo de Rectores de Universidades Privadas) y en el Consejo de Rectores que derivaron finalmente en la resolución 2641/17. Esta resolución

¹ Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993. [Honorable Congreso de la Nación Argentina]. Por la cual se establecen derechos, obligaciones y garantías, principios generales, política educativa para el sistema educativo nacional. 5 de mayo de 1993. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>

² Ley 26206 de 2006 [Honorable congreso de la nación argentina]. Establece disposiciones generales para el sistema educativo nacional. 14-dic-2006. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>

se centra en los SIED, deja de lado la didáctica específica de la educación a distancia, define el porcentaje de la carga horaria para que una carrera sea considerada en la opción pedagógica a distancia o presencial, el desarrollo de la acreditación, el reconocimiento oficial y la validez nacional del SIED. Establece un reglamento y en la Sección I define los lineamientos y componentes necesarios.

En la resolución 2641/17, se proponen como componentes fundamentales del SIED la estructura de gestión, el trabajo multidisciplinar, la selección de docentes, la formación de los docentes, instancias de difusión y transferencia de la modalidad, las tecnologías, las formas de acceso a la bibliografía, formas de evaluación, unidades de apoyo, actividades presenciales previstas, prácticas profesionales, instancias de seguimiento y evaluación del proyecto pedagógico (punto 2.13)

En la actualidad, se han realizado tres convocatorias para presentar el SIED de universidades a los procesos de acreditación ante CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria). Según el informe de la primera convocatoria SIED de CONEAU, Tovillas et al. (2021) indican que:

Tomando en consideración los 80 informes de evaluación, se formularon en total 376 señalamientos que se distribuyeron del siguiente modo: 132 (35%) estuvieron vinculados a Aspectos Pedagógicos; 82 (22%) a la Fundamentación, Marco Normativo y de Estructura de Gestión; 63 a Unidades de Apoyo (17%); 43 a actividades de Investigación, Transferencia y Extensión (11%); 29 a Tecnología (8%); y 27 a Actividades de Formación y Ambientación de Docentes y Alumnos (7%) (p. 37).

A través de los plenarios de RUEDA es posible observar una tendencia a la formación que aborda la mediación educativa con tecnología digital.

Autoevaluación del SIED-UNLP

En la UNLP, disponemos de un plan estratégico que sirve de escenario para la toma de decisiones:

El proceso de planeamiento estratégico iniciado en 2004 está basado, fundamentalmente, en tres ejes: herramientas de administración disponibles públicamente; centralización de la información académica, científica y administrativa; e integración operativa con el conjunto del Sistema estatal educativo, legal y de contralor de gestión administrativo (Universidad Nacional de la Plata [UNLP], 2020).

El SIED-UNLP se ha creado en forma articulada con la normativa de la UNLP y con el plan estratégico que se renueva cada cuatro años. La reglamentación institucional sobre EaD resulta central en la formalización de los SIED. En la UNLP, se cuenta con una resolución que aprueba la creación del SIED, una disposición que regula la enseñanza a distancia y una resolución que encuadra el trabajo con los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje como normativas troncales.³

El SIED-UNLP fue diagramado y construido de acuerdo con la realidad del año 2018, revisado y actualizado luego en 2020 ante la evaluación externa de la UNLP. También ha recibido el impacto de las acciones de virtualización durante el aislamiento producto de la pandemia del Covid-19. El cierre de la actividad presencial generó un volcado masivo hacia la virtualidad y la educación en emergencia o *corona teaching* (Ramos, 2020). Se introdujo en forma acelerada una modalidad de enseñanza compleja y no uniforme para poder continuar la acción educativa en la que obtuvo relevancia lo sincrónico generado por videoconferencias o trabajos colaborativos sincrónicos, reproduciendo la presencialidad e introduciendo elementos sincrónicos que eran necesarios para las instancias de prácticas y producción por parte de los estudiantes.

Estas transformaciones fueron impactando en el SIED y produciendo nuevas formas de trabajo, nuevas tareas que atender como, por ejemplo, el uso masivo de videoconferencia, el acceso a recursos que fueran gratuitos, problemas de acceso gratuito y planes de pagos de datos, generación de repositorios con dominio .edu.ar, expansión de los

³ En la actualidad la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías concentra, administra, planifica y gestiona todos los aspectos referidos al SIED-UNLP junto a un equipo ampliado en el que participan los representantes de cada unidad académica en la Comisión de Educación a Distancia. Más información en <http://www.entornosvirtuales.unlp.edu.ar/SIED.html#next>

EVEA, *blogs*, herramientas colaborativas, capacitación masiva de docentes, generación masiva de materiales didácticos digitales y aperturas masivas de aulas virtuales en EVEA (González, Barletta y Jaime, 2021).

La post pandemia del Covid-19 encuentra al SIED de la Universidad en un momento de reorganización y reformulación de estructuras, normativas, tareas y tecnología que deben ser incorporadas. Se suma la concepción de “aula híbrida” como aula presencial con acceso remoto para estudiantes y/o docentes en diferente espacio al mismo tiempo, a la vez que se presenta una demanda creciente de transformación y creación de carreras en opción pedagógica a distancia.

Estos nuevos emergentes deben ser incorporados, analizados y supervisados en el SIED. Para lograr este objetivo es necesario repasar cuáles son las instancias de autoevaluación propuestas y retomar desde ese lugar para poder articular las tareas y las nuevas demandas. Para poder tomar estas decisiones la coordinación del SIED necesita contar con información organizada y puesta en contexto.

Proponemos definir dimensiones y parámetros de análisis para construir una nueva estrategia efectiva que apunte al aseguramiento de la calidad. En una primera etapa, debemos diseñar estrategias de autoevaluación y evaluación de la calidad enfocada en el SIED. En una segunda etapa, abordar las acciones concretas de acciones educativas sobre las carreras con opción pedagógica a distancia.

Para finalizar este punto agregaremos que el terreno de calidad en educación a distancia, enfocado en carreras y aulas virtuales, está más trabajado a nivel internacional por organismos como la OEI (Organización de los estados iberoamericanos) con Kalos Virtual como sello de calidad en acreditación de programas universitarios a distancia en Iberoamérica, CALED (Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia), OLC (Online Learning Consortium) (Joosten, Weber y McGuire, 2021). Mientras, en el contexto de evaluación de la calidad de Ead en universidades, se puede observar en el trabajo de Marciniak y Gairín Sallán (2018), quienes sostienen que existen modelos desde el año 1994. En dicho trabajo, se presenta un análisis de veinticinco modelos que proporciona una idea sobre las dimensiones más frecuentemente consideradas como aspectos esencia-

les para evaluar la calidad de la educación virtual: contexto institucional, estudiantes, docentes, infraestructura tecnológica, aspectos pedagógicos, ciclo de vida de un curso/programa virtual.

Propuesta metodológica de trabajo para la UNLP

Reconocemos que la investigación puede funcionar como motor de criterios, innovaciones y estrategias que contribuyen al análisis de la gestión y su evaluación, además de ser una motivadora de la reflexión crítica sobre problemas detectados, al mismo tiempo que promotora de información valiosa. Y es, en ese sentido, que los planes de evaluación del SIED UNLP ya implementados previamente,⁴ nos permiten hoy un análisis interno para identificar las fortalezas y limitaciones detectadas en esos relevamientos, fijar nuevos objetivos y acciones e imaginar un nuevo plan en forma de proyecto que permita contar con información automatizada y calificada para la toma de decisiones. Este nuevo plan, llevado adelante por la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías y la Comisión de Educación a Distancia de la UNLP, proyecta combinar un **componente inicial** en el que se trabajará con determinadas *dimensiones* y diferentes *indicadores* surgidos de evaluaciones previas del SIED, se combinará **con instancias posteriores** que ampliarán la información en un abordaje de tipo **mixto**. Es en ese sentido, y para lograr una descripción analítica que exponga las relaciones internas y externas que permitan describir el universo que deseamos analizar, construir y evaluar acciones de gestión a nivel central, es que se planifica este plan de evaluación.

Este plan inicia con un *componente cuantitativo* con el objetivo de dimensionar y caracterizar el SIED a través de la realización de diferentes cruces de variables, referenciándolas con datos recogidos a partir de muestras. Esta indagación en la base de datos de los entornos virtuales donde se desarrollan las propuestas educativas –de forma automatizada y en determinados momentos del año– permitirá el análisis exhaustivo de un volumen elevado de datos, y para

⁴ Al respecto se ha presentado recientemente un trabajo en el Workshop SIED II en el que se describe el plan de evaluación del SIED realizado hasta el momento. En González, Barletta y Esnaola (2022).

hacerlo, se han definido *tres grandes dimensiones* a trabajar que abarcan: la gestión tecnológica general del SIED, la formación pedagógica a distancia y la calidad de las aulas virtuales. Mientras, se está componiendo un grupo de *indicadores* para cada una, de forma tal de visualizarlos en un tablero. La utilización de una herramienta digital de gestión de la información de este tipo será muy útil para monitorear y luego analizar los indicadores, métricas y datos que se requieran para hacer un seguimiento calificado, que se ajuste en forma y tiempo a la consecución del objetivo general centrado en el aseguramiento de la calidad (Hada y Juárez, 2011).

Las dimensiones que se están trabajando corresponden a:

- **gestión general de la tecnología digital del SIED:** en esta dimensión se trabaja sobre el análisis del crecimiento de los servicios tecnológicos digitales del SIED. Se obtendrán datos sobre los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, *blogs* de cátedra, recursos educativos abiertos, sistemas de videoconferencia.
- **Formación en la opción pedagógica a distancia:** en esta dimensión se tiene en cuenta los cursos de formación anuales, talleres y espacios de asesoramiento para la opción pedagógica a distancia que brinda la universidad.
- **Gestión de la calidad de las aulas virtuales del SIED:** en esta dimensión se identifican las particularidades de las aulas virtuales desde el componente didáctico pedagógico y tecnológico que las componen.

Se planifica asociar luego, un *componente cualitativo* que por su potencialidad para identificar temas relevantes y situados al contexto analizado –ya que implica una aproximación a las formas propias de interpretar las experiencias–, permite una mayor descripción de los hechos identificados en el primer componente, así como reconocer, mediante la comparación un camino hacia instancias de mayor generalidad, el universo de hechos a considerar y seguir sus trayectorias.

Se están definiendo para este componente cuatro grandes *dimensiones* sobre las cuales indagar, que incluyen la Organización e Interacción en el Aula, la Organización Didáctica de Actividades y

Recursos y la Evaluación, para conjugarlas con los datos surgidos de la etapa previa.

Para esta instancia, se está proyectando la implementación de encuestas especialmente construidas con preguntas de respuestas cerradas y respuestas abiertas, que se trabajarán con *softwares* específicos, para el tratamiento de datos que ayuden a descubrir información procesable, abordaje que permitirá ampliar y enriquecer la información relevada. Reconociendo la indagación como una práctica situada, llevada a cabo por sujetos que participan de una comunidad, realizaremos un abordaje donde la observación de los territorios virtuales, construidos en las aulas, puedan proporcionar datos desde la observación y la descripción, y al hacerlo ya estamos diseñando la forma de incluir las categorizaciones que se desplegarán. Otro abordaje que permitirá incluir las perspectivas locales de los hechos, al mismo tiempo que tomar registro de cuestiones no documentadas, será la realización de entrevistas en profundidad para “recoger el flujo de información de cada entrevistado, además de captar aspectos no previstos” (Valles, 1999, p. 204) con personas identificadas como claves por los mismos actores. Para la construcción de las preguntas que orientarán el diálogo, así como para identificar a referentes y observadores, los representantes de la Comisión de Educación a Distancia, así como las áreas de gestión de la EaD locales a cada facultad y establecimiento, tendrán un rol central en el proceso.

Para la implementación de todo el proyecto se incluyen en su planificación ciertos principios para actuar institucionalmente: respetar la confidencialidad, comunicar los resultados de la actuación, así como el empleo de los resultados de la indagación.

Ideas finales para continuar el trabajo

Un plan de gestión supone plantear un conjunto de acciones con objetivos que representan compromisos organizacionales y que requieren de mecanismos adecuados de evaluación. La planificación invita a contemplar la complejidad de los procesos que llevan a considerar múltiples dimensiones. En este sentido, un plan que marca los acuerdos que posibilitan una planificación exitosa, analiza el entorno,

identifica las oportunidades y desafíos del proyecto, fija objetivos y describe un conjunto de acciones a realizar. En la UNLP el Plan de tipo estratégico, orientador y centrado en lo posible y deseable, ayuda a distinguir distintos niveles de planificación para el éxito de los proyectos en su conjunto. Es en ese marco que un proyecto que lo tenga como referencia hace posible incorporar una planificación que sistematice las tareas de una evaluación del SIED, con el objetivo de alcanzar la calidad, al mismo tiempo que reconoce la actualización necesaria de las estrategias de relevamiento frente a nuevos escenarios.

Referencias bibliográficas

- Alamo Vera, F. y García Soto, M. (2007). El proceso estratégico en el sector público: análisis en el contexto de las universidades españolas. *Investigaciones europeas de Dirección y Economía de la empresa*, 13(2), 113-129.
- Araujo, S. (2014). La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas. *Revista de la Educación Superior*, 43(172), 57-77.
- Araujo, S. (2017). Evaluación, calidad y mejora de la educación: aproximaciones críticas. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 8(12), 70-86.
- Bates, W. (2001). *La gestión de cambio tecnológico*. Ed. Gedisa.
- CONEAU (1998). Lineamientos para la evaluación institucional. Serie Documentos Básicos. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Ministerio de Cultura y Educación. Argentina. <http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/criteriosymetod/lineamientos.pdf>
- González, A., Barletta, C. M. y Esnaola, F. (2022). La planificación estratégica y el desarrollo de estrategias de autoevaluación del SIED: el caso de la UNLP [Presentación de la ponencia]. Workshop SIED II “Debates, perspectivas y desafíos de los modelos de gestión en los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia. Planificación, seguimiento y evaluación.” Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Buenos Aires, Argentina.
- Fernández Lamarra, N. y Aiello, M. (2013). Evaluación para la mejora. El impacto de las evaluaciones institucionales en la planificación estratégica y en la gestión de las universidades argentinas.

- En J. L. Almuñías Rivero (comp.), *La planificación estratégica en las instituciones de educación superior* (pp. 168-186). Universidad de la República.
- González, A. Barletta C., Jaime, C. J. (2021). *Informe técnico. Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías.*
- Joosten, T., Weber, N. L., & McGuire, A. (2021). *The Blended Institution of Higher Education: A Model for a Sustainable Institution.* Every Learner Everywhere.
- Juárez, J. y Hada G. (2011). El cambio organizativo frente a los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Propuestas para la gestión. *Revista VESC*, 3(4), 47-68, DOI: <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v3.n4.1888>
- Krotsch, P. (1994). Organización, gobierno y evaluación universitaria. En A. Puiggrós y P. Krotsch (comps.), *Universidad y evaluación. Estado del debate* (pp. 101-136). Aique Grupo Editor.
- Marciniak, R. y Gairín Sallán, J. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 217-238.
- Peacock, J. L. (1986). *The Anthropological Lens. Harsh Light, Soft Focus.* Cambridge. University Press.
- Ramos, D. (2020). Coronateaching ¿síndrome o nueva oportunidad para la reflexión? I/II. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/02/coronateaching-sindrome-o-nueva-oportunidad-para-la-reflexion-i-ii/>
- Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (s.f.). Historia. <https://rueda.cin.edu.ar/institucional/historia>
- Resolución 1717 de 2004 [Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología]. Establece disposiciones para EaD: definición, lineamientos para la presentación y evaluación de programas y carreras bajo la modalidad 12 de enero de 2004. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=102861>
- Resolución E 2641/2017 [Ministerio de educación y deportes]. Opción pedagógica y didáctica de educación a distancia propuesto por el consejo de universidades. 13-jun-2017. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=275872>
- Rodríguez Espinar, S. (1998). El proceso de evaluación institucional. *Revista de educación*, 315, 45-65.
- Simoneau, R. (1991). La evaluación institucional de la universidad de Quebec en Montreal. *Revista de la Educación superior*, XX(3), 79. (Intermedia-Más institucional) (25IMI).

http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista79_S1A7ES.pdf

Tovillas P., de Michele D., Giorgini H. e Igarza R. (2021). Los sistemas institucionales de Educación a Distancia: análisis de la primera experiencia de evaluación y validación.

<http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/18-03-2021-Los-SIED-en-la-Argentina.pdf>

Universidad Nacional de la Plata (2020). Plan Estratégico 2018-2022

https://unlp.edu.ar/plan_estrategico/plan-estrategico-de-gestion-2018-2022-10018

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Ed. Síntesis.

Watson, M. T. (2007). Historia de la educación a distancia en Argentina: un contexto de surgimiento. *Revista de la Red Universitaria de educación a Distancia*, 6, 7-26.

Enseñar y aprender en entornos virtuales. Diplomatura Superior de la Universidad Nacional de Río Cuarto

Lisa J. Hetzer

Universidad Nacional de Río Cuarto
hetzer.lisa@gmail.com

Ariel Ferreira Szpiniak

Universidad Nacional de Río Cuarto
arielferreiraszpiniak@gmail.com

Jorge O. Guazzone

Universidad Nacional de Río Cuarto
jorgeguazzone@gmail.com

Introducción

Con la intención de fortalecer y dar sentido a los procesos de inclusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), en general, y los entornos virtuales en particular, en las propuestas pedagógicas en el nivel superior, la Diplomatura “Enseñar y aprender en entornos virtuales”, propone formar a los actores del sistema educativo universitario local para la adquisición de conocimientos, habilidades y estrategias para el diseño y puesta en práctica de iniciativas educativas donde la virtualidad constituye una oportunidad para enriquecer esas experiencias.

Subyace a esta propuesta una concepción de la democratización del conocimiento y de la educación superior, entendida como un derecho social para lo cual la distribución, difusión, acceso y uso social del conocimiento que posibilitan las nuevas tecnologías y los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje resultan de crucial importancia.

La emergencia sanitaria producida por el Covid-19 puso a la educación superior ante el enorme desafío de sostener la enseñanza sin presencialidad y planteó de manera inesperada y masiva la necesidad de implementar estrategias de enseñanza virtual en materias y carreras habitualmente presenciales.

Este contexto profundizó aún más las viejas preguntas acerca de plantear la inclusión de las TIC y el uso de entornos virtuales como apoyo y/o complemento a las actividades presenciales, sin que ello implique un cambio de modalidad de la carrera.

Incorporar virtualidad en las prácticas educativas no involucra el reemplazo de la presencialidad, sino reconocer que es un importante complemento que, en las circunstancias actuales y futuras, permite enriquecer el espacio de comunicación pedagógica y condiciones para el aprendizaje ubicuo.

El sistema universitario argentino es profundamente territorial. Desde el año 2010, todas las provincias de Argentina cuentan con, al menos, una universidad pública y gratuita. En consonancia con las políticas universitarias públicas, la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) asume el compromiso de garantizar la Educación Superior en el territorio como derecho y fomenta estrategias acordes a los escenarios emergentes de garantizar la inclusión y facilitar la permanencia en el sistema. En ese sentido, se busca innovar y adecuar las carreras presenciales de nuestra universidad al contexto actual, dotándolas de mayor flexibilidad para el cursado y mejoras en los procesos de enseñanza y de aprendizaje con la incorporación de TIC, virtualidad, aulas extendidas e híbridas.

Esta Diplomatura Superior está en consonancia con el marco político institucional de la UNRC que ofrece diferentes proyectos y programas, sumado al protagonismo que han tomado los procesos de virtualización académica en el último año y medio producto de la pandemia Covid-19. Entre los más importantes y recientes podemos destacar: los lineamientos del Plan Estratégico Institucional (PEI) 2017-2023 que propician la incorporación de las TIC, de manera coordinada, sistemática y reflexiva, en las funciones de enseñanza de grado y posgrado, investigación, vinculación, extensión y gestión universitaria; el Programa de Fortalecimiento de las TIC (implementado desde el año 2016); el proyecto “Hacia un currículo contextualizado,

flexible e integrado. Lineamientos para orientar la innovación curricular” (2017), que procura un marco de mayor flexibilidad y contextualización curricular con la posibilidad de incluir hasta un veinticinco por ciento de horas por asignatura mediante estrategias virtuales; la Resolución Nacional 2641-E/2017; el SIED (2018); el Plan de Virtualización de la Educación Superior I y II; la “Planificación en contextos de pandemia y post-pandemia” (2020), en el marco de la cual se realizaron siete (7) cursos virtuales de los cuales se desprende la Diplomatura Superior propuesta y el acuerdo plenario “Desafíos de las Universidades Públicas en la etapa de la post-pandemia” (N° 1139/2021) que, entre otras consideraciones, plantea impulsar herramientas de capacitación docente.

En el marco expuesto, como respuesta a los lineamientos de orden institucional y a las expectativas de los integrantes de la comunidad universitaria, nace el proyecto de creación de un Diplomado en “Enseñar y aprender en entornos virtuales” que procura profundizar la formación de los docentes en ese campo y con ello, sostener el compromiso hacia políticas y acciones de virtualización de la Educación Superior.

Marco conceptual/teórico

Concepción de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales

En esta propuesta formativa, las TIC y su aplicación en entornos virtuales comprenden al conjunto de herramientas construidas socialmente y desarrolladas a partir de la convergencia tecnológica, que ocupan un lugar destacado en la sociedad, abriendo nuevos horizontes y desafíos en los diferentes campos de conocimientos. Reconocer la sociedad en constante transformación exige replantear las estrategias pedagógicas y las condiciones en que son promovidos los aprendizajes desde una profunda comprensión del escenario social. Las tecnologías, como formas culturales, atraviesan e interpelan todas las prácticas sociales, por lo que también en la educación el aporte de la tecnología como mediadora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje supone una importante modificación de matices y reorganización respecto de las formas y tiempos de interacción entre docentes y

estudiantes, ya que estas aceleran e incrementan los flujos de información y la accesibilidad a múltiples fuentes bibliográficas, y favorecen el aprendizaje en red y de manera colaborativa.

En esta línea, Burbules y Callister (2008, p. 19) amplían el concepto que entiende a las nuevas tecnologías como conjunto de herramientas considerandolas como “entorno –un espacio en el cual se producen las interacciones humanas”. Desde esta perspectiva, ello “conlleva a pensar un papel diferente de las tecnologías en la educación: el de un territorio potencial de colaboración”.

Las nuevas mediaciones, lenguajes, medios y competencias requieren un abordaje de los entornos virtuales y de las mediaciones de las TIC como objeto de conocimiento y suponen espacios de reflexión para aprovechar su potencial como herramientas cognitivas, comunicativas y colaborativas que, mediante su adaptación y reconfiguración, permiten enriquecer propuestas pedagógicas.

En ese sentido, la propuesta formativa supera la visión reduccionista de soporte técnico, abordando el estudio de los entornos virtuales y su uso pedagógico desde una concepción anclada en el paradigma interpretativo y colaborativo de la enseñanza:

tanto el reconocimiento del carácter situado de la cognición como el entramado disciplinar de las tecnologías configuran exigencias epistemológicas y metodológicas a la hora de abordar las prácticas de la enseñanza como objeto. Estas nos obligan a mirar desde una perspectiva compleja prácticas donde las tecnologías forman parte de una trama política y didáctica más allá de la persistente preeminencia de los enfoques instrumentales (Maggio et al., 2014).

Indagar, diseñar, desarrollar y evaluar propuestas pedagógicas que integren las TIC y la virtualidad en la práctica pedagógica presencial, supone replantear el aula tradicional conocida como espacio “físico”, “presencial” y en “tiempo único”. El aula extendida, entendida como espacio articulado con la propuesta pedagógica presencial, cuyo diseño tiene un sentido propio y su objetivo es acompañar y potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, supone reconfigurar el espacio-tiempo tradicional hacia un escenario enmarcado en el aprendizaje ubicuo (Kalantzis y Cope, 2009), que se produce en cualquier

momento y en cualquier lugar. La extensión del aula demanda replantear el rol docente frente la enseñanza, el acceso y la construcción del conocimiento y exige nuevas estrategias facilitadoras de aprendizaje como la inclusión y producción de textos y narrativas multimodales, material didáctico multimedial, proyectos colaborativos en red, material didáctico para los entornos personales de aprendizaje. La recreación de los contenidos a la luz de estas nuevas configuraciones, pone en ejercicio una pluralidad de saberes, que incluyen los conocimientos académicos de espacios curriculares, los conocimientos pedagógicos-didácticos y los conocimientos tecnológicos.

Con la vista en ese rumbo, la Diplomatura “Enseñar y aprender en entornos virtuales” se propone diversas estrategias que buscan la profunda reflexión y la puesta en juego de las competencias que un docente universitario debería dominar en entornos donde las tecnologías, la combinación de modalidades formativas y aulas extendidas representan un modelo institucional consolidado. Resulta de importancia bajo este aspecto, rescatar las representaciones de los mismos docentes respecto de los desafíos en su desempeño en entornos complejos, para, a partir de las situaciones emergentes, construir competencias que, en sentido de la conceptualización que brinda Perrenoud, suponen “enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones” (2000, p. 22).

Por esta razón, la propuesta de formación, lejos de ofrecer soluciones prototípicas de carácter instrumental basadas en el empleo de artefactos, busca la reflexión sobre las múltiples dimensiones imbricadas en la convergencia tecnológica y la construcción de competencias que se constituyen en acciones fundamentadas para intervenir en situaciones y contextos divergentes, sostenidas en los lineamientos y estrategias institucionales en pos de la transformación de la cultura institucional.

En esta línea, se coincide con la mirada de Florio quien sostiene:

Pensar en los procesos de innovación educativa mediados por la tecnología en la universidad, sitúa en el centro de las políticas a los procesos de formación docente, en tanto son los profesores quienes pueden habilitar la inclusión genuina de las TIC en cada campo para promover la formación disciplinada, el desarrollo del pensamiento complejo y la intervención en contextos de desarrollo y cambio. Sin

embargo, los procesos de innovación requieren pensarse como parte de un cambio sistémico y planificado que permita a los docentes ampliar los escenarios de la práctica y vincularse con las tecnologías como productores de proyectos y experiencias que hagan posible, al mismo tiempo, reflexionar acerca de lo que hacen, cómo lo hacen y cómo podrían repensar las prácticas, a fin de enriquecer las experiencias de aprendizaje de los estudiantes (Florio et al., 2015, p. 245).

Esta Diplomatura constituye una propuesta académica de posgrado orientada a la formación de docentes en la indagación, diseño, desarrollo y evaluación de itinerarios y ambientes enriquecidos con tecnologías en entornos virtuales, que buscan potenciar procesos educativos presenciales. Mediante la propuesta, se plantea como desafío mayor habilitar espacios colaborativos en la comunidad académica que incentivan a la co-construcción de competencias en un marco institucional, indagando sobre la reconstrucción de las miradas en torno a las relaciones dinámicas entre la educación, enseñanza y tecnología, la concepción de aula como espacio extendido y poner en juego el desarrollo de nuevos modos y estrategias de conocer, enseñar y aprender en entornos virtuales.

Antecedentes

La utilización de entornos virtuales en la UNRC tiene veinte años de trayectoria. Sin embargo, el disparador más importante y reciente para proponer la Diplomatura Superior “Enseñar y aprender en entornos virtuales” ha sido el proceso de virtualización al que la pandemia de Covid-19 obligó al sistema educativo en general, y al cual la SPU, el CIN y la UNRC respondieron, entre otras acciones, con el Plan VES I y II, documentos y la “Planificación en contextos de pandemia y pospandemia”.

Desde el año 2001 la UNRC dispone de aulas virtuales para extensión, desde 2003 para educación a distancia y desde 2008 de un campus virtual que incorpora a las asignaturas de las carreras con modalidad presencial que desean disponer de aulas extendidas.

A partir del año 2008 la cantidad de aulas virtuales utilizadas fue creciendo paulatinamente, alcanzando las trescientos veinte en el año

2019, para asignaturas de grado pertenecientes a carreras con modalidad presencial. Sin embargo, en el año 2020, a raíz de la suspensión de las clases presenciales, entre marzo y abril se crearon más de cuatrocientas treinta aulas para el grado (sobre 785 asignaturas), aunque lo que más se incrementó fue la cantidad de herramientas utilizadas en cada aula y la intensidad en su utilización, sextuplicando la cantidad de accesos al Campus Virtual (de un promedio de dos mil quinientos accesos diarios a más de quince mil).

En abril de 2020, ante la suspensión de clases presenciales, se comenzó una capacitación de forma virtual compuesta por siete cursos. Se realizaron de forma ininterrumpida hasta la actualidad, con varias ediciones, utilizando el entorno virtual EVELiA de la UNRC y con producción propia de materiales. Los cursos fueron los siguientes: Mi primera aula virtual / Gestión de mi aula virtual; Estrategias de enseñanza en la virtualidad; Evaluación de aprendizajes en la virtualidad (Nivel 1 y Nivel 2); Diseño de materiales de aprendizaje. Herramientas para desarrollar clases de forma sincrónica y asincrónica; y Derechos de autor y Licencias de uso. La cantidad de docentes inscriptos en total (entre los siete cursos) fue de quinientos dieciocho, de los cuales trescientos diecisiete participaron y aprobaron al menos un curso. En total se entregaron quinientas treinta y cuatro certificaciones, ya que muchos docentes realizaron más de un curso. También se diseñó el sitio *web* “Enseñar y aprender en la virtualidad” (<https://bit.ly/36ujZiS>) que contiene aportes recientes sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la virtualidad, y material de ayuda para docentes y estudiantes.

Propuesta curricular

El Diplomado Superior en “Enseñar y aprender en entornos virtuales” es el profesional docente capacitado para pensar, diseñar, organizar, desarrollar y evaluar propuestas pedagógicas en entornos virtuales en el marco de aulas extendidas, que comprende a su vez, la formación de sujetos que incorporan las tecnologías de manera fundamentada, reflexiva y genuina.

La estrategia de construcción de la estructura curricular se encuentra organizado en tres ejes transversales que constituyen los espacios formativos de manera integrada:

- **eje Formación teórica - Cultura, sociedad y tecnología desde una perspectiva inclusiva y fundamentada en la democratización del conocimiento:** aporta un marco teórico e institucional para la implementación de propuestas pedagógicas en entornos virtuales. Este eje se encuentra articulado en los marcos institucionales y políticas educativas fundamentadas en la Virtualización de la Educación Superior y pretende la adopción de una mirada teórica-analítica de los procesos complejos de transformación anclados en el contexto institucional de la UNRC.
- **Eje Formación metodológica-tecnológica - Inclusión genuina de TIC y uso de entornos virtuales en propuestas pedagógicas en aulas extendidas:** pretende el análisis de las potencialidades, implicancias y condiciones de uso de entornos virtuales como propuestas pedagógicas en aulas extendidas y la reconfiguración del rol docente en este escenario ubicuo.
- **Eje Formación práctica - Implementación de propuestas pedagógicas en aulas extendidas fundamentadas en demandas curriculares específicas:** supone el desarrollo de propuestas situadas en los contextos específicos de desempeño del docente que permiten la mediación tecnológica en entornos virtuales. Este eje supone la integración y articulación de las decisiones metodológicas-tecnológicas enmarcadas en el eje teórico y converge en la elaboración de un trabajo final integrador que reviste el carácter de evaluación final de la Diplomatura Superior.

Las estrategias metodológicas en que se organiza la Diplomatura Superior en el sentido didáctico contemplan: la estrategia teórica-conceptual, que dispone de recursos teóricos conceptuales de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en entornos virtuales. La estrategia

reflexiva, que supone la apropiación crítica de las herramientas tecnológicas y entorno virtual para el diseño, desarrollo y evaluación de propuestas pedagógicas. La estrategia práctica, que articula los contenidos teóricos, técnicos e instrumentales con los procesos y tareas necesarias para poner en práctica el uso de entornos virtuales como aula extendida en propuestas pedagógicas en contextos específicos.

<i>Unidad curricular</i>	<i>Carga horaria</i>	<i>Créditos</i>
Gestión de mi aula virtual	30 horas	1,5
Estrategias de enseñanza en la virtualidad	30 horas	1,5
Evaluación de aprendizajes en la virtualidad	60 horas	3
Diseño de materiales de aprendizaje	30 horas	1,5
Derechos de autor y licencias de uso	30 horas	1,5
Proyecto Final Integrador	20 horas	1
	200 horas	10

TABLA I Estructura curricular

Modalidad

La Diplomatura Superior “Enseñar y aprender en entornos virtuales” constituye una propuesta formativa no presencial centrada en el cursante y su contexto, que consiste en instancias formativas asincrónicas que asumen el noventa por ciento de la carga horaria total, e instancias sincrónicas que alcanzan el diez.

Las instancias sincrónicas se focalizan en espacios de reflexión y análisis colaborativo de significados conceptuales y teóricos desde las perspectivas y miradas de los cursantes, la puesta en valor y socialización de las producciones individuales y proceso formativos transitados, retroalimentación de las propuestas prácticas y tutorías sobre recursos y herramientas tecnológicas.

Las instancias asincrónicas, que se efectivizan a través del entorno virtual EVELiA y servicios de la *web* 2.0, se centran en la explicitación y resignificación de saberes previos y experiencias de los cursantes, la construcción colectiva de conocimientos mediante el uso de foros, disponibilidad de recursos y materiales para conocer, reflexionar y diseñar

la integración de manera genuina en el uso de entornos virtuales en propuestas pedagógicas con la modalidad de aula extendida.

Los debates, discusiones, actividades y producción de proyectos colaborativos en las aulas virtuales, en el marco de los objetivos y contenidos curriculares, son parte de los itinerarios pedagógicos, en los que se torna importante el rol del docente-tutor para moderar, crear, acompañar y evaluar las intervenciones.

La modalidad que combina espacios sincrónicos y asincrónicos se justifica ampliamente, ya que permite experimentar, vivenciar y transitar en la “condición de estudiante” la cursada en entornos virtuales para, a partir de la propia experiencia, comprender en profundidad los procesos de aprendizaje, reflexionar sobre condicionantes y potencialidades situados en el contexto de la cursada para luego trasladarlo a las propias prácticas pedagógicas en el contexto áulico, académico e institucional específico.

Puesta en marcha

La primera cohorte de la Diplomatura inició el periodo de preinscripción en el mes de abril del año 2022. Tuvo ciento treinta y dos preinscriptos, de los cuales fueron aceptados ciento veinte. La mayoría (83) no habían realizado los cursos desarrollados durante el periodo de pandemia. En el mes de mayo, comenzaron los cursos “Gestión de mi aula virtual” (83), “Diseño de materiales de aprendizaje” (11) y “Derechos de autor y licencias de uso” (25). En el mes de junio, se hizo lo propio con “Estrategias de enseñanza en la virtualidad” (69) y “Evaluación de aprendizajes en la virtualidad” (25). Los niveles de participación registrados son elevados y se percibe un trabajo de visualización y reflexión de los materiales sugeridos en instancias previas a las intervenciones. La cantidad de inscriptos en el módulo de “Gestión de mi aula virtual” (ochenta y tres docentes por primera vez utilizan el Campus Virtual EVELiA de la UNRC), refleja una necesidad manifiesta por transitar los primeros pasos en la formación, reflexión y apropiación de entornos virtuales para el desarrollo de la enseñanza

de grado, considerando que durante los años 2020 y 2021 (en contexto de pandemia, con modalidad no presencial), participaron trescientos diecisiete docentes en procesos de formación similares.

Conclusiones

En resumen, este escenario inédito de la pandemia puso en tensión al sistema universitario y supuso buscar soluciones “emergentes” (Schwartzman, 2020) para virtualizar las prácticas pedagógicas habitualmente presenciales. De cierta manera, este modo forzado y fugaz de la educación a distancia dejó al descubierto viejas deudas didácticas-pedagógicas imbricadas en el modelo educativo tradicional. Surgieron, a partir del rediseño obligado de propuestas pedagógicas, la necesidad de reflexionar, replantear y re-crear las clases universitarias en contextos virtualizados, en las que la innovación impuesta por emergencia propulsó el desarrollo de propuestas en las que se diseñaron experiencias virtuales de aprendizaje cuyo centro de preocupación fue el estudiante y su proceso de aprendizaje, y en muchos casos dejaron de ser clases expositivas de mera divulgación de conocimientos académicos.

El actual contexto ya no significa la adaptación a la crisis, sino que, las universidades se enfrentan a un momento de transición, en el marco de la post-pandemia, en el que aparece el desafío de replantearse el camino en esta nueva realidad. Se trata de un cambio que no lo harán las tecnologías, por el contrario, las decisiones serán tomadas institucionalmente, enmarcadas en sus tramas y en su cultura organizacional. Decisiones que los actores enriquecen y retroalimentan con sus experiencias situadas y contextualizadas y a partir de sus propias trayectorias formativas para aportar constructivamente a la transición que trascienda las necesidades institucionales por sus significancias sociales, económicas, políticas e ideológicas (Lion, 2015, p. 11).

Desde esta perspectiva, la formación docente continua recobra un rol fundamental en la transición hacia un cambio de modelo de las universidades, ya que los procesos de innovación requieren pensarse como parte de un cambio sistemático y planificado que permita a los docentes ampliar los escenarios de la práctica y vincularse con las tec-

nologías como productores de proyectos y experiencias, lejos de proponer recetarios para ser implementados. El punto de partida será habilitar espacios de reflexión, de diálogo y la co-construcción entre docentes para re-pensar las propuestas formativas en aulas extendidas, marcadas por la inclusión genuina (Maggio, 2012) de las tecnologías, que suponen no solo la utilización de la herramienta tecnológica, sino también la capacidad del docente de dotar a ese uso de un significado disciplinar, didáctico y pedagógico concreto.

Referencias bibliográficas

- Burbules, N. y Callister T. (2008). *Educación, riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires, Granica.
- Brynjolfsson, E. & McAfee, A. (2014). *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*. W.W. Norton.
- Florio, M. P., Grynwald, D., Lion, C. y Soletic. A. (2015). Formar docentes para la bimodalidad. En A. Villar (comp.), *Bimodalidad: Articulación y Convergencia en la Educación Superior* (pp. 243-258). UVQ. [http://libros.uvq.edu.ar/assets/bimodalidad_-_alejandro_villar_\(compilador\).pdf](http://libros.uvq.edu.ar/assets/bimodalidad_-_alejandro_villar_(compilador).pdf)
- Kalantzis, M. y Cope, B. (eds.). (2009). *Ubiquitous Learning*. University of Illinois Press.
- Lion, C. (2015). Desarrollos y tejidos actuales en el campo de la tecnología educativa: caleidoscopio en movimiento. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 9(9), 13 pp.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M., Lion, C. y Perosi, M. V. (2014). Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. *Revista Polifonías*, III(5), 101-127.
- Perrenoud, P. (2000). Entrevista "El Arte de Construir Competencias". *Nova Escola*, 19-31.
- Resolución de Consejo Superior de la UNRC N° 297/2017. *Hacia un currículo contextualizado, flexible e integrado. Lineamientos para orientar la innovación curricular*.
- Resolución E 2641/2017. Ministerio de Educación y Deportes. 13/06/2017. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=275872>

Schwartzman, G. (2020). Formación docente para “virtualizar de emergencia”: aportes a la respuesta universitaria ante la pandemia COVID-19. *Revista Hospital Italiano de Buenos Aires*, 40(1), 49-51.

La educación en sus variantes. Reflexiones pospandemia

Luis Alberto Hünnicken

Universidad Nacional de Río Negro
lhunnicken@unrn.edu.ar

María Silvia Alasio

Universidad Nacional de Río Negro
Universidad Nacional del Comahue
mtalasio@gmail.com

Introducción

Para introducir el tema, transcribimos parte de la Resolución 2641/2017 del Ministerio de Educación y Deportes de la Argentina en la que se definen las carreras presenciales y las carreras a distancia. Nos parece un buen punto de partida ya que, como se establece en los considerandos de dicha resolución, la misma parte de una propuesta realizada por el Consejo de Universidades y “[...] se encuentran plasmadas valiosas contribuciones del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) y otras Comisiones Especiales de Trabajo donde fueron convocados expertos en la materia” (Considerandos de la Resolución 2641/17 del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación).

Carreras presenciales: las actividades académicas previstas en el plan de estudio [...] se desarrollan en un mismo espacio/tiempo, pudiendo incorporar el uso de tecnologías de la información y comunicación como apoyo y/o complemento a las actividades presenciales sin que ello implique un cambio de modalidad de la carrera. En estas carreras, la carga horaria mínima presencial deberá ser superior al cincuenta por ciento (50%) de la carga horaria total, pudiendo el

porcentaje restante ser dictado a través de mediaciones no presenciales. (Art. 3.2.1. Resolución 2641/17 del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación)

Carreras a distancia: se entiende por Educación a Distancia a la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa. [...] Para que una carrera sea considerada desarrollada en el marco de la modalidad de educación a distancia se requiere que la cantidad de horas no presenciales supere el cincuenta por ciento (50%) de la carga horaria total prevista en el respectivo plan de estudios. [...] (Art. 3.2.2. Resolución 2641/17 del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación)

Los intentos de clarificar y diferenciar los conceptos englobados en “educación a distancia” no son novedosos y pueden leerse como muestra los esfuerzos de diversos especialistas plasmados en sus trabajos.

Hace ya unos años, Zangara planteaba la necesidad de conceptualizar la educación a distancia y proponía romper con la dicotomía entre las modalidades de enseñanza en favor de una hibridación:

Resulta entonces fundamental entender cómo el impacto de las llamadas “nuevas tecnologías” ha difuminado las diferencias entre las manifestaciones del fenómeno del enseñar, ha resignificado el concepto de las modalidades de enseñanza conocidas y ha creado una sucesión de espacios de creciente hibridación entre las modalidades “tradicionales” de educación presencial y la llamada “educación a distancia” (Zangara, 2014, p. 1).

Surge entonces la necesidad de apelar a otro concepto que nos permita salir de la oposición binaria entre presencia / no presencia. Ese concepto es el de *mediación*, que habilita pensar más bien en un continuum entre las distintas posibilidades para la enseñanza:

Vemos este escenario como un continuum donde el elemento que marca la diferencia (a veces sutil) no es el número de veces que los estudiantes y los docentes se encuentren en un lugar físico determinado para desarrollar tareas de enseñanza (y aprendizaje... ojalá) sino el grado de mediación pedagógico/tecnológica/comunicacional de la propuesta, el uso de tecnología y el espacio de distancia transaccional que se implemente y se sostenga (Zangara, 2014, p. 7).

Tal continuum comprende las combinaciones que van desde la educación totalmente presencial a la totalmente a distancia: aula extendida, aula invertida, *blended learning*, bimodalidad, etc. Cuando se intenta modelizar cuestiones de la vida real se filtran errores por exceso o por defecto. Hablar de “totalmente presencial” es un extremo que no deja lugar para actividades que se planifican y realizan en todos los niveles educativos. Pongamos por ejemplo que, en una asignatura cualquiera de la escuela primaria o secundaria, un docente pide a sus estudiantes que vayan a una biblioteca –física, para que sea más claro–, busquen determinado tema en varios libros y lo lean para presentarlo y discutirlo en el siguiente encuentro. ¿No es esto un caso de aula extendida? ¿No es una práctica de “modalidad a distancia” según los modelos teóricos que plantean una distinción estricta? En el otro extremo: ¿qué diferencia hay entre una clase cara a cara en un aula física, explicando un tema con una presentación y recibiendo consultas y otra en la que se hace exactamente lo mismo a través de una computadora?

Al respecto, dice María del Carmen Malbrán:

Las combinaciones entre los sistemas con diferente grado de presencia conducen a la revisión del concepto de “distancia”. La distinción entre presencia real y virtual se torna borrosa: el grado de interacción con el programa puede ser mayor mediante el ordenador que en una clase universitaria corriente. [...] Recursos como los foros y las simulaciones pueden ofrecer oportunidades para la práctica que reclaman más actividad y participación que la educación convencional. (2010, p. 6).

Desarrollo

Análisis - Interpretación previa a la pandemia (años 2017-2019)

Situémonos en el año 2017, cuando fue publicada la Resolución ministerial mencionada en la Introducción. Si bien puede haber habido alguna institución educativa que tuviera herramientas como para dictar clases sincrónicas mediadas por tecnología, es razonable interpretar que en ese contexto la mención de “espacio” hacía referencia a **espacio físico**.

En la definición de carreras presenciales, se señala que incluye “las actividades académicas [...] –materias, asignaturas, cursos, módulos, seminarios, talleres u otros espacios académicos– en un mismo espacio/tiempo...”. Para la definición de carreras a distancia indica “[...] opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio [...]”. Suponiendo que “las actividades académicas” que se mencionan para las carreras presenciales fueran sinónimo de la expresión “relación docente-alumno” utilizada para las carreras a distancia, ¿cómo interpretar si el “espacio/tiempo” de las presenciales equivale al “tiempo y/o espacio” que separa la relación docente-alumno en las opciones a distancia? ¿Es lo mismo “espacio/tiempo” que “tiempo y/o espacio”?

- 1) Espacio/tiempo, en el contexto en que está escrito (definición de carreras presenciales) y la época en la que fue redactado (2017), hace pensar en que es equivalente a **espacio y tiempo**.
- 2) Espacio y/o tiempo, independientemente del contexto, equivale a estas posibilidades:
 - a. Espacio y tiempo, esto es, el mismo espacio y el mismo tiempo, ambos simultáneamente.
 - b. Espacio o tiempo, esto es, el mismo espacio y diferente tiempo o el mismo tiempo y diferente espacio, uno u otro.

Nuevamente, recurrimos al contexto en que fue escrito el documento en cuestión y que se refiere a la relación docente-alumno separada en el

espacio y/o en el tiempo. Aquí, además de pensar en las opciones a y b, debemos tener en cuenta que antes dice, “la relación docente-alumno se encuentra separada en...”. Por lo tanto, podemos decir que está separada en el espacio y en el tiempo para la opción (a): la relación **no** se produce en el **mismo espacio** y en el **mismo tiempo**; podemos expresarlo como *ni mismo espacio ni mismo tiempo* para decirlo finalmente como **diferente espacio y diferente tiempo**.

En el caso (b), la relación está separada en el espacio o en el tiempo, que reinterpretemos, como “no se produce en el mismo espacio **o** en el mismo tiempo”. Se presentan dos posibilidades: (b.1) no se produce en el mismo espacio y sí se produce al mismo tiempo o “diferente espacio” y “mismo tiempo”; (b.2) la relación se produce en el mismo espacio y no al mismo tiempo; lo reescribimos como “mismo espacio” y “diferente tiempo”.

La TABLA I representa la modalidad presencial y a distancia previa a la pandemia según el análisis realizado. La TABLA II muestra algunos ejemplos que corresponden a cada caso.

	<i>Igual tiempo</i>	<i>Diferente tiempo</i>
<i>Igual espacio</i>	Presencial (1)	Distancia (2.b.2)
<i>Diferente espacio</i>	Distancia (2.b.1)	Distancia (2.a)

TABLA I – Clasificación de modalidades de carreras

Fuente: elaboración propia según interpretación Resolución Ministerio de Educación 2641/2017

	<i>Igual tiempo</i>	<i>Diferente tiempo</i>
<i>Igual espacio</i>	Aula física, campo, laboratorio	Aula en entornos virtuales, foros, clases escritas, videoclases, correo electrónico, <i>chats</i> , mensajería.
<i>Diferente espacio</i>	TV, Radio	Aula en entornos virtuales, foros, clases escritas, videoclases, correo electrónico + materiales enviados por correspondencia postal o correo electrónico, mensajería, etc.

TABLA II – Ejemplos de instrumentación de modalidades

Fuente: elaboración propia en base a clasificación TABLA I

La crisis: la pandemia, la urgencia, la enseñanza remota en emergencia

La cuestión cambió cuando, como consecuencia de las medidas para enfrentar la pandemia de Covid-19 a partir de marzo de 2020, se implementaron diversas estrategias de enseñanza remota. Se empezaron a producir interacciones sincrónicas entre los participantes con el uso de la tecnología, es decir, se comenzaron a realizar encuentros sincrónicos mediados por la tecnología en los que se coincidía en el tiempo desde espacios físicos diferentes. Dicho de otro modo, el espacio común era un espacio no físico.

Usualmente se denomina a este espacio “virtual”. En el diccionario de la Real Academia Española (RAE), la palabra “virtual” tiene cuatro acepciones. Las tres primeras son las que equivalen a “algo que se opone a lo real”. La cuarta acepción es la que define “virtual” con la interpretación que se les da a los entornos que se utilizan en internet. Por lo tanto, es correcto hablar de educación virtual o clases virtuales, si bien en muchos casos se prefiere hablar de “mediada por tecnología informática” para que no se interprete que este tipo de educación o clases *no son reales* –aunque cada vez es más generalizada la interpretación adecuada de la palabra virtual en contextos educativos–.

En la educación a distancia, hasta el momento, primó lo asincrónico: correspondencia, CDs, DVDs, *blogs*, entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje con utilización de foros, tareas, actividades, recursos y, en general, publicación de materiales o enlaces en un momento para que los y las estudiantes los accedieran en otro momento. Y también se consideró a distancia cuando el hecho –la transmisión de los contenidos– se producía al mismo tiempo, en un solo sentido y sin posibilidad de interacción en el mismo momento entre docentes y estudiantes: radio, televisión, conferencia en línea. En síntesis, en educación a distancia las interacciones eran asincrónicas.

En la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), y en muchas otras universidades, aun existiendo tecnologías para realizar encuentros sincrónicos, en las carreras a distancia no se consideraba esta posibilidad. Eventualmente, se usaba esa tecnología en carreras o asignaturas presenciales y en algunas situaciones muy excepcionales: imposibilidad de viajar, corte de ruta, invitación a un especialista residente en otra lo-

calidad, pilotos o estudios de clases sincrónicas mediadas con tecnología, etc. En esos casos se utilizaban equipos de videoconferencia (no *software* de videoconferencia como *Meet*, *Zoom*, *Webex*, etc.) o el *software BigBlueButton* instalado en servidores de la universidad e integrado al entorno virtual de enseñanza y aprendizaje *Moodle*.

En marzo de 2020, al entrar en vigor el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en el país, cada institución educativa instrumentó las estrategias más adecuadas según las posibilidades tecnológicas disponibles. Tales modalidades se resumieron con el nombre de “educación remota en emergencia”. Esto afectó principalmente a las carreras presenciales ya que las carreras con opción pedagógica a distancia no variaron los procesos y procedimientos, excepto en dos situaciones: evaluaciones finales presenciales y prácticas profesionales presenciales.

Cada universidad realizó capacitaciones a docentes en tiempo record, potenció sus redes y las capacidades de servidores, incorporó *software* y *hardware*. En la mayoría de los casos las áreas de Informática y las de Educación a Distancia asumieron un rol protagónico en el proceso de transformación en emergencia. ¿Por qué fueron las áreas de educación a distancia las que motorizaron los cambios si, justamente, la educación a distancia como tal, en teoría, no vio afectado su funcionamiento excepto en cuestiones relativas a evaluaciones presenciales o prácticas profesionales que exigieran la presencialidad? Seguramente hay más de una respuesta. La más verosímil, también la más obvia, es la siguiente: si no es presencial es a distancia, por lo tanto, los especialistas son los que trabajan en las áreas de Educación a Distancia.

Otra razón lógica para el protagonismo de las áreas de educación a distancia fue la necesidad de usar las aulas de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje y otras herramientas similares. Las áreas de Educación a Distancia son, en general, las que se ocupan de crear las aulas, capacitar a los docentes en su uso, gestionar matriculaciones, realizar o asesorar acerca de la producción de materiales. Todas estas cuestiones eran necesarias para que las universidades pudieran continuar con sus funciones.

Finalmente, creemos también que esto se debió a que las áreas de Educación a Distancia realizan tareas que comprenden a la totalidad

de carreras, docentes y estudiantes: proveen infraestructura tecnológica y capacitaciones (en entornos virtuales y nuevas herramientas de enseñanza y aprendizaje), producen materiales y difunden experiencias docentes que pueden utilizar todos y todas los y las docentes, con independencia de la opción pedagógica.

Si bien el peso del cambio estuvo en los y las docentes de las carreras presenciales, que debieron apropiarse de las herramientas tecnológicas para dictar clases de manera “similar/parecida” a la que acostumbraban previo a la pandemia, los docentes de las carreras a distancia también se asomaron a una transformación: comenzaron a utilizar la posibilidad de tener encuentros sincrónicos con sus estudiantes. Esto permitió que hubiera más acercamiento e interacción entre docentes y estudiantes de esta modalidad.

Durante la pandemia se produjeron actividades académicas en un mismo espacio **virtual** y por eso surgió el concepto de “presencialidad remota” o “presencialidad virtual”.

Al mismo tiempo, los y las docentes de carreras catalogadas como presenciales hasta el momento de la pandemia, comenzaron a utilizar recursos y metodologías de educación a distancia: uso de foros, trabajos prácticos entregables en formatos digitales, cuestionarios, clases invertidas, etc. También se introdujeron otras prácticas, como la de grabar los encuentros sincrónicos y subirlos a las aulas en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. El objetivo era hacer disponibles estas clases para quienes no hubieran podido estar en el encuentro, por diferentes motivos (problemas de conectividad o enfermedad principalmente).

Cobra sustancial importancia el concepto de sincronismo y se puede decir que, si las interacciones son sincrónicas, sean físicas o mediadas por tecnología, los participantes están compartiendo un mismo espacio (físico o virtual) y tiempo.

	<i>Igual tiempo</i>	<i>Diferente tiempo</i>
<i>Igual espacio físico</i>	Presencialidad tradicional (1)	Distancia (2.b.2)
<i>Igual espacio virtual</i>	Presencial remota emergencia (1)	
<i>Diferente espacio físico</i>	Distancia (2.b.1)	Distancia (2.a)

TABLA III – Clasificación de modalidades de carreras

Fuente: elaboración propia

	<i>Igual tiempo</i>	<i>Diferente tiempo</i>
<i>Igual espacio (físico o virtual)</i>	Aula física o virtual, campo físico o simulado, laboratorio virtual, realidad virtual. <i>E-learning</i> , videoconferencias con funciones de enseñanza,	Aula en entornos virtuales, foros, clases escritas, videos, materiales digitales, correo electrónico, <i>chats</i> , mensajería.
<i>Diferente espacio</i>	TV, Radio, canal de <i>YouTube</i> , <i>Twitch</i> , etc.	Aula en entornos virtuales, foros, clases escritas, videos, materiales digitales, correo electrónico + materiales enviados por correspondencia postal o correo electrónico, mensajería, etc.

TABLA IV – Ejemplos de instrumentación de modalidades

Fuente: elaboración propia en base a clasificación TABLA III

La pandemia suscitó/favoreció transformaciones en la educación que fueron muy significativas. Exigieron mucho esfuerzo de docentes y estudiantes, de las áreas de Educación a Distancia y otras relacionadas. Además, se manifestaron ventajas: numerosas/os estudiantes permanecieron en o volvieron a sus localidades de origen y estudiaron desde allí, lo que les representó ahorros de costos de alquiler y también contención familiar durante la pandemia; los problemas de falta de espacios se eliminaron –no hubo limitaciones en la cantidad de estudiantes en una clase–, se ahorró tiempo y dinero de traslados.

Claramente, se pudo percibir en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje la disponibilidad de información relativa a seguimiento de estudiantes para detectar dificultades o posibles casos de deserción. Sin mayores esfuerzos de recopilación por parte de los y las docentes, se pudieron generar o pensar tableros de gestión para graficar, ver evoluciones, etc.

La pospandemia

En el año 2021, se comenzaron a realizar actividades presenciales que habían quedado suspendidas y en el año 2022 se volvió, al menos “en teoría”, a la presencialidad plena. Utilizamos esta expresión porque durante la pandemia se produjeron cambios en las interacciones entre los actores de la comunidad universitaria que, por diversos motivos, se valoran como positivos y no se han querido perder. Algunos ejemplos son: estudiantes que plantean seguir con clases virtuales para reducir tiempos de traslados y costos de viajes, liberación de aulas físicas que evita la superpoblación, posibilidades de implementación de aulas híbridas, instrumentación de clases de consulta virtuales, etc.

En la TABLA III se incorporó una fila “Igual espacio virtual” y en su intersección con la columna “Igual Tiempo” se especificó “Presencial remota en emergencia” debido a que el cuadro estaba situado en época de pandemia. Pero ¿qué conceptualización corresponde dar en la actualidad? Si volvemos al cuadro original y sostenemos que cuando hablamos de espacio nos referimos al que ocupan los actores en el momento de la interacción (espacios físicos diferentes, aunque igual espacio virtual), la definición que más encuadraría es la de Educación a Distancia.

Entendemos que, para aclarar la confusión, no solo debe tenerse en cuenta el espacio físico, el espacio virtual, el tiempo y las interacciones sino también la estrategia didáctica en que está inmersa la clase o actividad y el resto de la asignatura. Si, por ejemplo, los encuentros sincrónicos son los mismos que se daban en las aulas físicas, con los mismos métodos y lo único que cambia es que ahora son concretados a través de videoconferencias o *software* de *e-learning*, entonces po-

dremos decir que se trata de una clase asimilable a una clase presencial. Pero si ese encuentro sincrónico forma parte de una estrategia de educación a distancia, en que las actividades previas y posteriores han sido pensadas y elaboradas con criterios de dicha modalidad, entonces claramente ese encuentro o clase es a distancia. Y lo mismo es válido cuando hablamos de clases o encuentros híbridos. Nos referimos a aquellos casos en los que el o la docente se hace presente en el aula física y a la clase asisten estudiantes en dicho espacio físico y también otros que lo hacen de manera virtual. Lógicamente, el equipamiento disponible en el aula física debe permitir que todos los participantes de la clase puedan escuchar y ver a los demás, acceder a las explicaciones, presentaciones, gráficos y demás materiales que muestre el/la docente, y participar en igualdad de condiciones.

Conclusión

Como conclusión podemos establecer que, para determinar si una propuesta es en modalidad a distancia o presencial, las definiciones de la resolución ministerial 2641 son suficientes (si le damos esta interpretación) pero debe analizársela en forma completa, es decir, no solo las cuestiones de espacio y tiempo iguales o diferentes sino también la sincronidad o asincronidad de los encuentros y, fundamentalmente, la propuesta completa y no un encuentro aislado.

Consecuentemente, cualquier encuentro, sea este presencial físico, virtual sincrónico o híbrido formará parte de una propuesta en modalidad presencial o a distancia según la estrategia didáctica de toda la propuesta –o de la secuencia didáctica en que esté inmersa– y no del caso particular que se esté analizando. Y de ese mismo modo se deberán contar las horas para determinar la cantidad de presenciales y a distancia que tiene la carrera y encuadrar adecuadamente su modalidad.

Igualmente, consideramos que debería dictarse otra resolución, con alto consenso y participación como la 2641/17, para adecuarla a la situación actual y que no se requiera tanto análisis para interpretarla.

Referencias bibliográficas

- Malbrán, M. (2010). La Educación a Distancia: una perspectiva cognitiva. En *II Jornadas de Intercambio de Experiencias en EaD*. Dirección de Educación a Distancia, Innovación en el aula y TIC.
- Rama, C. (2021). La nueva educación híbrida. *Cuadernos de universidades*, 11. UDUAL.
- Zangara, A. (2014). Apostillas sobre los conceptos básicos de educación a distancia o... una brújula en el mundo de la virtualidad. *Material didáctico del Seminario de Educación a Distancia, Maestría en "Tecnología Informática aplicada en Educación Facultad de Informática, UNLP, 61*.

Análisis de sugerencias acerca del uso de TIC en una universidad pública argentina

Juan Pablo Lovey

Universidad Nacional de Rosario
Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación
lovey@irice-conicet.gov.ar

Sofía Majul

Universidad Nacional de Rosario
Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación
sofiamajul99@gmail.com

Damián De Seta

Universidad Nacional de Rosario
Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación
damiandeseta14@gmail.com

Introducción

A partir de la pandemia por Covid-19 la comunidad educativa puso en revisión diferentes aspectos organizacionales e institucionales en relación con los roles, actividades y posibles modalidades de interacción en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esto, importa contextualizar e historizar los inicios, cambios y desarrollos del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) en educación superior a nivel local. Reflexionar sobre estas cuestiones podría brindar piezas clave en materia de Educación a Distancia (EaD) universitaria y continuar con la construcción que viene realizándose desde hace más de una década.

Los entornos virtuales en educación superior son herramientas que vienen desarrollándose desde hace tiempo, pese a esto, Majul et

al. (2021) sostuvieron que durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) dichos medios fueron ampliamente utilizados, pero sin suficiente planificación y anticipación. Las respuestas de las instituciones educativas se caracterizaron por la improvisación, dándose a conocer lo que varios autores (e.g. López, 2020; Pérez Escobar, 2020; Ramos Torres, 2020) llamaron *enseñanza remota de emergencia* (ERE). Cabe destacar que, a nivel internacional, la EaD se caracteriza por ser metódica y resalta la planificación previa de materiales y actividades didácticas que la diferencia de la ERE.

En contextos previos a la pandemia, Copertari et al. (2014) analizaron las políticas académicas y las diferentes modalidades de enseñanza que se implementaban en una universidad pública en materia de EaD, y constataron que ha tenido un desarrollo asistemático de políticas académicas y propuestas en carreras de grado y posgrado bajo dicha modalidad. Asimismo, basándose en un estudio en nivel universitario, Borgobello et al. (2016) expresaron que, si bien su utilización se encontraba por debajo de las expectativas institucionales, ya desde 2008 se contaba con un campus virtual que empleaba una plataforma *Moodle*. Dicho espacio virtual lo consideraban como una herramienta de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva de construcción colectiva, flexible, colaborativa e interactiva del conocimiento. Desde una concepción democrática de la accesibilidad al conocimiento (Guarnieri, 2018), en este marco, es relevante considerar a las TIC como un campo de oportunidades, pero también de desafíos, que instan a reflexionar y resignificar las formas de pensar la construcción de saberes por medio de la interactividad en una comunidad educativa dada.

Según Andrés y San Martín (2019), existen normativas y reglamentos acerca de políticas institucionales que habilitan la integración de TIC en proyectos educativos físico-virtuales. Es por eso que resulta fundamental en el diseño de propuestas de EaD, tener en cuenta la heterogeneidad en las posibilidades de acceso a las TIC de los destinatarios, así como las condiciones de producción y su contexto sociocultural, los tiempos de creciente virtualización en educación y las transformaciones organizacionales. Estas regulaciones definen los consensos y la legitimidad de los discursos y prácticas dentro de una organización, lo que implica la participación y protagonismo de toda

la comunidad educativa y el análisis del vínculo entre docentes y estudiantes y de los medios de comunicación adoptados.

A partir de la pandemia por Covid-19, Vinet Arzuaga et al. (2021) sostuvieron que el año 2020 movilizó el sistema universitario en Argentina. Por medio de diferentes normativas se dictaminó la detención de las clases presenciales en los diferentes niveles de educación y se recomendó a las organizaciones de educación superior adecuar las actividades académicas a las condiciones desarrolladas en EaD. En el transcurso de ese mismo año, la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) ratificó las anteriores resoluciones del Ministerio de Educación en relación con las cargas horarias de las modalidades físico-presenciales y físico-virtuales, con el requisito de contar con un SIED (Sistema Institucional de Educación a Distancia). Según Borgobello y Espinosa (2021), pese a que durante el periodo de ERE fue frecuente escuchar discursos acerca de problemas de accesibilidad y brechas digitales, también fue posible pensar en la ampliación de derechos en relación con las posibilidades que la enseñanza remota abrió más allá de lo presencial. En conclusión, las autoras expresaron la importancia de disponer de marcos normativos y conceptuales, recursos tecnológicos y pedagógicos que intenten pensar colectivamente cómo diversificar escenarios pedagógicos a partir de las experiencias atravesadas en emergencia.

Durante este período crítico, se continuó ofreciendo instancias de debate, problematización y formación a fin de garantizar la continuidad académica. Según Lovey et al. (2021), a partir del año 2020, los entornos virtuales pasaron a tener un rol protagónico allí donde hasta ese momento se encontraban de manera más periférica, como, por ejemplo, en el nivel universitario, en el que los entornos virtuales fueron los medios interactivos y de comunicación exclusivos. Esta ampliación de incorporación de TIC en las prácticas docentes renovó desafíos institucionales y determinó nuevos retos pedagógicos específicos (Copertari, 2020). En esta misma línea, Pierella y Borgobello (2021) expresaron que el contexto universitario local organizó instancias de formación y contención para sus docentes de diversos modos, caracterizándose por su diversidad, y

fomentaron la necesidad de encuentros de discusión y capacitación sobre modelos y criterios en la enseñanza superior.

Ya desde antes de la pandemia, en relación con modelos híbridos de enseñanza, Boelens et al. (2017) sostuvieron que el incremento de las TIC en educación superior ha hecho que la enseñanza híbrida tenga un aumento sostenido en su implementación. Según los autores, esto conlleva a una redefinición de los modelos de enseñanza y aprendizaje, de las actividades y de las instancias de evaluación. Para ello, proponen reflexionar sobre cuatro aspectos para el diseño de modelos pedagógicos híbridos: la flexibilidad, la mejora en la interacción, la facilitación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el clima de aprendizaje afectivo.

En este complejo escenario, nos planteamos analizar las resoluciones que establecen el funcionamiento de las prácticas virtualizadas de enseñanza y aprendizaje a partir de las sugerencias de uso presentes en las documentaciones oficiales y mostrando ciertas contradicciones propias de las organizaciones educativas.

Materiales y métodos

Este trabajo tiene como principal objetivo identificar y describir las sugerencias respecto del uso de TIC presentes en documentos oficiales de la universidad-caso en estudio. La indagación tuvo un carácter fundamentalmente cualitativo descriptivo (Piovani, 2007). Se analizaron diez documentos oficiales emitidos por el Consejo Superior entre 2015 y 2022 referidos al uso de TIC. En la búsqueda de documentos, utilizamos un digesto institucional y la página oficial de la universidad. Los documentos seleccionados debían cumplir con la condición de ser ordenanzas, resoluciones o protocolos vigentes del Consejo Superior o normativas que regularan el trabajo en las diferentes Unidades Académicas que conforman la universidad-caso. Analizamos un total de siete resoluciones, dos ordenanzas y un protocolo.

Con respecto a los documentos seleccionados, escogimos siete palabras clave y las derivadas de su raíz relacionadas con el área temática habitualmente presentes en las publicaciones locales:

virtual*, híbrid*, entorno* o espacio* (solo cuando se refería a los virtuales o digitales), campus, SIED (Sistema Institucional de Educación a Distancia), EaD (Educación a Distancia) y TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). Se registró la presencia/ausencia de cada palabra en cada documento solo si la misma se encontraba en relación con alguna sugerencia para el uso de TIC en la comunidad educativa. Es decir, se descartaron las menciones a las palabras clave que no refiriesen a conductas posibles en procesos de enseñanza y aprendizaje.

Resultados

Organizamos la presentación de los resultados siguiendo el orden cronológico en que fueron confeccionados, comenzando desde el 2015 hasta el 2022. En el año 2017 no encontramos documentos relacionados con el objeto de estudio. De los documentos seleccionados, seis corresponden a tiempos previos a la pandemia y cuatro fueron generados después del inicio de la misma.

DOCUMENTOS	Virtual*	Híbrid*	Entorno*/ espacio*	Campus	Sied	EaD	TIC	Presencia	Ausencia
D1 ORD. 709/2015	0	0	1	1	0	0	0	2	5
D2 RES. 1842/2016	0	0	1	0	0	0	0	1	6
D3 RES. 289/2018	1	1	1	1	1	1	1	7	0
D4 RES. 917/2018	1	1	1	1	1	1	1	7	0
D5 ORD. 742/2019	0	0	0	0	1	0	0	1	6
D6 RES. 1312/2019	0	0	0	0	1	0	0	1	6
D7 RES. 922/2020	1	0	0	0	0	0	0	1	6
D8 Protocolo 2020	0	0	0	0	0	1	1	2	5
D9 RES. 512/2021	1	1	0	0	0	0	0	2	5
D10 RES. 280/2022	0	0	0	0	0	0	0	0	7
N° DE CATEGORIAS	4	3	4	3	4	3	3		

CUADRO I. Presencia de la categoría en relación a sugerencias en los documentos analizados

En las fuentes documentales analizadas, hallamos sugerencias acerca de: Modos de uso del claustro docente del Campus Virtual (D1: Ord. 709/15); publicaciones en el Repositorio Hipermedial institucional (D2: Res. 1842/16); propuestas de proyectos en EaD (D3: Res.

289/18); aprobación del SIED y reglamentación del Campus Virtual (D4: Res. 917/18); creación de Diplomaturas bajo el marco del SIED (D5: Ord. 742/2019); modificaciones en la estructura y organización del SIED (D6: Res. 1312/19); instancias evaluativas en modalidad virtual (D7: Res. 922/20); actividades académicas bajo modalidad virtual producto del ASPO (D8: Protocolo 2020); dictado de clases físico-presenciales con miras a formatos pedagógicos híbridos (D9: Res. 512/21); y cuestiones sanitarias relacionadas con el regreso a la actividad presencial “plena” (D10: Res. 280/22).

Como primera aproximación al análisis, es posible decir que solo uno de los diez documentos no menciona alguna de las categorías seleccionadas (D10 de 2022). Esta resolución hace alusión al regreso a la actividad presencial “plena”, centrándose en sugerencias sanitarias sin mencionar aspectos pedagógicos concretos relacionados con las categorías de análisis. Por otra parte, en los dos documentos de 2018 (D3 y D4), sobre propuestas de proyectos en EaD, aprobación del SIED y reglamentación del Campus Virtual, se mencionan todas las categorías seleccionadas. Las que más aparecieron fueron Virtual*, Entorno*/espacio* (tipo EVEA) y SIED (ver Cuadro 1); mientras las categorías menos presentes fueron Híbrido*, Campus, EaD y TIC.

En cuanto a la categoría Virtual*, en los documentos se entiende como contexto físico-virtual lo que habitualmente en la literatura aparece como EVEA (Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje). Un ejemplo de ello presente en el D3 es: “Se debe explicitar las estrategias metodológicas de interacción e interactividad a llevar a cabo en el contexto físico-virtual de la propuesta...”. Asimismo, el uso de sistemas institucionales por parte de quienes integran la comunidad educativa garantizaría acceso y seguridad en las prácticas cotidianas en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, como se menciona en el D4: “Es fundamental incluir entornos de enseñanza y aprendizaje de código abierto que proporcionen información exhaustiva de seguimiento evaluativo...”.

En relación con Entorno*/espacio* (EVEA) se proponen instancias híbridas. En el D1 dice: “Docencia: (...) Dichas actividades podrán desarrollarse, de forma complementaria, mediante la utilización de un ‘espacio virtual’ (Aula Virtual)...”. Además, se

priorizan las consideraciones con respecto a las actividades y los recursos más adecuados para cada objetivo pedagógico, dando a entender que quienes comprenden cómo diseñar los materiales son los propios cuerpos docentes, que poseyendo tanto el conocimiento disciplinar como el pedagógico, debieran también comprender aspectos vinculados a la configuración de sus espacios. En este sentido, en D4 se explicita: “El docente que puede tener a su cargo en forma exclusiva la responsabilidad de la confección del programa de la asignatura/curso, el proyecto de diseño del espacio virtual con la selección de actividades y recursos...”.

En lo que refiere al SIED, se establecen criterios para el diseño, desarrollo e implementación de diferentes tipos de carreras con el objetivo de garantizar calidad institucional y educacional. Como ejemplo, pueden mencionarse parte del D4: “Para el SIED - Campus Virtual (...) la evaluación se constituye en un elemento fundamental, tanto para el diagnóstico como la optimización de la calidad institucional y educacional”. Coherente con los principios de la Educación a Distancia, se intenta sostener aspectos vinculados con la previsibilidad y la accesibilidad con la intención de garantizar la democratización del conocimiento. Citamos para ilustrar el D5: “Las modalidades de las actividades se prevén de manera presencial y/o a distancia, en cuyo último caso deberá gestionarse en el marco del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Universidad...”.

A nivel institucional, se sugieren procesos de hibridación. En cuanto a la categoría Hibrid*, se definen estos procesos como instancias de complementariedad entre lo físico-presencial y lo físico-virtual. En el D3, se menciona que:

En el caso de que la carrera incluya asignaturas semipresenciales (híbridas), se describirán los modos en que la institución universitaria llevará a cabo la semipresencialidad, explicando las formas de desarrollo de la asignatura desde su componente presencial y los modos de desarrollo desde su componente no presencial.

Además, estos modelos son sugeridos en instancias de evaluación, como ejemplo, en el D9, dice: “Las defensas de tesinas o trabajos

finales de carrera podrán implementarse bajo modalidad virtual o híbrida, con acuerdo expreso de las comisiones evaluadoras”.

En consonancia con la idea de complementariedad en los procesos de hibridación en educación, el Campus Virtual representa el medio institucional que garantiza el desempeño de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comunidad educativa. En este sentido, el D1 plantea: “...se aprobó el registro de cumplimiento de horario docente en el espacio (...) Campus Virtual (...). Dichas actividades podrán desarrollarse, de forma complementaria, mediante la utilización de un ‘espacio virtual’ (Aula Virtual)...”. En este sentido, un aspecto central es la idea de accesibilidad, mencionada en el D4: “...manteniendo la política de Acceso Abierto que es uno de los pilares sobre el que se basa el Campus Virtual (...) desde su creación”.

Siguiendo con la categoría de EaD, es importante resaltar la flexibilidad temporo-espacial, así como las elecciones y decisiones en la utilización de TIC. Ejemplo de ello es lo expresado en el D3:

...se entiende por Educación a Distancia la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-estudiante se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para posibilitar la interacción docente-estudiante de manera mediatizada, garantizando el cumplimiento de los objetivos de la propuesta educativa, de conformidad con la normativa vigente.

Para finalizar, en relación con la categoría TIC, podemos resaltar las ideas relacionadas con *tecnología poderosa*, en el sentido de las posibilidades que ofrecen estas herramientas. Así, en D4 dice: “...la universidad (...) debe promover proyectos acordes a las necesidades de educación permanente, continua y perfeccionamiento docente, incorporando las posibilidades que ofrecen las TIC”. Para lograr dicho objetivo, se requieren instancias y procesos de formación docente, en este sentido, en D3 se menciona que:

Se detallarán el o los medios a emplear así como el/los soportes de los materiales didácticos; la justificación de su uso, la formación docente

involucrada y las acciones a emprender para garantizar el acceso a TIC tanto de estudiantes como de docentes, asegurando un amplio dominio de las herramientas y entornos utilizados.

Discusión y conclusiones

La EaD se caracteriza por ser metódica, planificar previamente materiales y actividades, persiguiendo el objetivo de posibilitar genuinos procesos de enseñanza y aprendizaje. Existe consenso en que durante el ASPO los entornos virtuales fueron ampliamente utilizados pero sin preparación suficiente. Los documentos analizados resaltan un conjunto de aspectos destacados en relación con la EaD: planificación, anticipación y preparación previa para el desarrollo exitoso de las actividades mediatizadas por tecnologías. En este sentido, sostienen que las propuestas educativas físico-virtuales requieren más planificación, anticipación y preparación que las físico-presenciales, teniendo en cuenta la heterogeneidad en las posibilidades de acceso a las TIC, así como las normativas y regulaciones de las mismas, en consonancia con lo que afirman Andrés y San Martín (2019).

Los resultados de este estudio muestran la importancia de las instancias de formación en relación con los entornos virtuales en educación, siendo coherente con lo expresado por Pierella y Borgobello (2021) quienes destacan los encuentros de formación y discusión acerca de la educación superior en la incorporación de tecnologías. Desde el inicio de la pandemia se requirió mayor nivel y especificidad de sugerencias que en años anteriores, esto lo podemos inferir en relación con el hecho de que se generaron más documentos oficiales con el fin de regular las actividades académicas.

Puede establecerse a partir del análisis realizado que, desde la pandemia, las TIC tuvieron un papel protagónico, la comunidad educativa valoró aún más las tecnologías lo que generó más instancias de formación docente en coherencia con lo planteado por Borgobello y Espinosa (2021). Algunos documentos manifiestan explícitamente las intenciones de propuestas de modelos pedagógicos híbridos en la universidad, aunque creemos que todavía falta trabajo de reflexión

acerca de las propuestas educativas de EaD. El discurso en los documentos oficiales en relación con las menciones de presencialidad, virtualidad e hibridación muestra más oposiciones que complementariedad de las propuestas.

Otro aspecto a resaltar en los resultados son la evaluación y la acreditación en EaD. Estas instancias evaluativas bajo la modalidad físico-virtual implican otros recursos en la acreditación de conocimientos, presentan un seguimiento más personalizado, proponen diferentes tipos de evaluaciones, instrumentalizan sistemas de tutores, teniendo un contacto más estrecho con el conjunto de estudiantes.

A modo de reflexión final, podemos decir que, pese al incremento del uso de TIC, se presentan dificultades para asimilar aspectos fundamentales de la EaD tendiendo, como consecuencia, a generar propuestas escasamente interactivas, por lo que se requeriría sostener y aumentar los espacios de formación y reflexión al respecto. Además, consideramos que es de gran importancia disponer de un Sistema Institucional de Educación a Distancia, el cual supone un respaldo para la integración de las tecnologías en procesos de construcción de conocimientos desde perspectivas de accesibilidad, democracia y pluralidad, conociendo la tradición de la Educación a Distancia y garantizando la interacción socio-cognitiva de la comunidad educativa por medio del uso de TIC.

Referencias bibliográficas

- Andrés, G. D. y San Martín, P. S. (2019). Modelo analítico multidimensional para la construcción y la evaluación de prácticas educativas mediatizadas en Educación Superior. *Revista Argentina de Educación Superior*, 18, 88-104.
- Boelens, R., De-Wever, B., & Voet, M. (2017). Four Key Challenges to the Design of Blended Learning: A Systematic Literature Review. *Educational Research Review*, 22(1), 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001>
- Borgobello, A. y Espinosa, A. (2021). Enseñanza remota de emergencia: crisis, procesos y cambios en la educación superior. En S. V. Garo y F. Costa (comps.), *Notas de Pandemia* (pp. 29-38). UNR.

- Borgobello, A., Sartori, M. y Roselli, N. (2016). ¿Cómo interactuamos aquí y allá? Análisis de expresiones verbales en una clase presencial y otra virtual a partir de dos sistemas de codificación diferentes. *Revista de la educación superior*, 45(179), 95-110. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.003>
- Copertari, S. (2020). Virtualización de la educación en tiempos de pandemia. *Revista Científica Educ@ção*, 4(7), 891-895.
- Copertari, S., Sgreccia, N. y Fantasía, Y. (2014). Educación a distancia: concepciones docentes y democratización de la enseñanza en los postgrados de la UNR. *Sophia*, 10(2), 23-34.
- Guarnieri, G. (2018). Lógicas de inclusión/exclusión en la sociedad red: las tecnologías como ampliación del espacio público en la educación superior contemporánea. En M. Casarin (coord.), *Entorno a las ideas de Manuel Castells: discusiones en la era de la información* (pp. 95-114). Editorial CEA.
- López, L. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(5-2), 98-107. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.347>
- Lovey, J. P., De Seta, D., Mandolesi, M., Majul, S. y Borgobello, A. (2021). Experiencias docentes en relación al uso de TIC a partir de la pandemia. *Revista IRICE*, 41, 95-117.
- Majul, S., De Seta, D. y Borgobello, A. (2021). Estrategias de enseñanza y tecnologías en publicaciones previas a la forzosa virtualización de la educación. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 32(63). <https://doi.org/10.33255/3263/1025>
- Pérez Escobar, C. (10 de abril de 2020). El gran test de las clases ‘online’. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/tendencias/noticia/el-gran-test-de-las-clases-online/JOJOMO7S2BAB3FNRJYPPHGUZ3I/>
- Pierella, M. P. y Borgobello, A. (2021). Reflexiones en el tránsito hacia la pospandemia desde experiencias estudiantiles y docentes en una universidad pública argentina. *Trayectorias Universitarias*, 7(12), 1-13. <https://doi.org/10.24215/24690090e049>
- Piovani, J. I. (2007). Otras formas de análisis. En A. Marradi, N. Archenti y J. I. Piovani (comps.). *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 296-298). Emecé.
- Ramos Torres, D. (2020). *El Coronateaching como síndrome*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/02/coronateaching-sindrome-o-nueva-oportunidad-para-la-reflexion-i-ii/>

- San Martín, P. S., Guarnieri, G., Rodríguez, G. L., Bongiovani, P. C. y Sartorio, A. R. (2010). *El dispositivo hipermedial dinámico Campus virtual UNR*. UNR Editora.
- Vinet Arzuaga, S., Casablancas, S. y Dari, N. (2021). La pandemia, las universidades y las prácticas de evaluación. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 12(24), 72-85. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v13.n24.36312>

Procedimientos para la presentación y el seguimiento de asignaturas con horas virtualizadas en la UNNOBA

Claudia Russo

Educación Digital e Instituto de Investigación
y Transferencia en Tecnología (ITT-CIC)
Universidad Nacional del Noroeste
de la Provincia de Buenos Aires
claudia.russo@itt.unnoba.edu.ar

Tamara Ahmad

Educación Digital e Instituto de Investigación
y Transferencia en Tecnología (ITT-CIC)
Universidad Nacional del Noroeste
de la Provincia de Buenos Aires
tamara.ahmad@itt.unnoba.edu.ar

Mónica Sarobe

Educación Digital e Instituto de Investigación
y Transferencia en Tecnología (ITT-CIC)
Universidad Nacional del Noroeste
de la Provincia de Buenos Aires
monica.sarobe@itt.unnoba.edu.ar

Introducción

Tras la pandemia por Covid-19 y su no planificado impulso a la Educación virtual, el Sistema Institucional de Educación a Distancia y Digital (SIEDD) de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA) y su Dirección de Educación Digi-

tal (ED) procuraron reinstaurar el metodismo propio de aquellos caminos administrativos diseñados antes del establecimiento del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio y normativizados completamente cuatro meses después de su implantación. Con tal fin impulsaron a cada Unidad Académica Universitaria a reglamentar los circuitos seguidos para las presentaciones de propuestas de asignaturas con horas virtualizadas y a facilitar el asesoramiento de las planillas valoradas y los criterios de evaluación dispuestos por ED. Aquí se presenta ceñidamente el camino que se ha de seguir para postular una presentación, las modalidades, metodologías y herramientas a tener en cuenta en cada instancia y los criterios de apreciación establecidos.

Criterios para presentar asignaturas con horas virtualizadas

Desde el retorno a la presencialidad, las propuestas de asignatura con horas virtualizadas pueden ser presentadas por el equipo docente de una materia o por un/a Director/a de Departamento de acuerdo con criterios tales como la pertinencia formativa, la ausencia de prácticas en laboratorios o la localidad de procedencia del estudiantado o profesorado, entre otras cuestiones. Haya sido realizada por el equipo docente o por un departamento universitario, la presentación debe seguir los lineamientos detallados en la Resolución CS 1902/2020 que aprueba la normativa sobre Uso de la Plataforma como herramienta Tecnológica, Organización de Aulas Virtuales para carreras de pregrado y grado y Seguimiento de alumnos en la virtualidad (Educación Digital, 2020, pp. 1-3). Asimismo, debe contar con el aval de cada una de las unidades académicas comprometidas. Tras su recepción, el área de Educación Digital la evalúa cuidadosamente y se expide mediante su aprobación o desaprobación apuntando los argumentos de su dictamen. Si la propuesta ha sido desaprobada, luego de una corrección acorde a las observaciones realizadas, puede ser remitida a la dirección de Educación Digital para un segundo despacho. Dado que, hasta el momento, todas las carreras de la UNNOBA son presenciales, según la normativa 2641/2017 del Ministerio de Educación y Deportes no se puede virtualizar un porcentaje mayor a 50.



FIGURA 1. Circuito para presentar e implementar una propuesta pedagógica con horas virtualizadas

Uso del entorno virtual de enseñanza-aprendizaje

El Anexo I de la Resolución CS 1902/2020 establece el buen uso del entorno virtual de enseñanza-aprendizaje como herramienta tecnológica, detallando que el circuito de solicitud de cursos en la Plataforma ED UNNOBA está reglamentado por la Resolución CS 1705/2019. En el caso de que el curso que se desea generar se encuentre vinculado al Sistema de Información Universitaria Guaraní (SIU-Guaraní), la plataforma reflejará la información allí cargada para cada estudiante y docente. De ser necesario dar de alta o de baja a docentes o estudiantes, se deberá proceder desde del SIU Guaraní. Asimismo, este primer adjunto sostiene que podrá ser usuario de la plataforma virtual tanto el personal docente y no docente de la universidad como el estudiante interno y externo cuyo acceso esté justificado. Para su ingreso, cada usuario contará con un nombre y contraseñas personalizados, siendo su responsabilidad no divulgar tales datos y debiendo informar en caso de pérdida o robo para la desactivación de su cuenta.

Igualmente, es responsabilidad de cada quien contar con una fotografía de perfil en la que se vea su rostro sin distorsión alguna y completar la descripción con sus antecedentes académicos. Se exigirá respeto y tolerancia en las diferentes actividades del proceso académico dentro de la plataforma, según las normas básicas y el Reglamento Disciplinario de la Universidad, y confidencialidad en relación con datos de terceros. Profesores, auxiliares y tutores serán responsables del material dispuesto dentro del curso a cargo, debiendo informar al área de Educación Digital en caso de situaciones inapropiadas ajenas a su voluntad. Los cursos creados en la plataforma serán almacenados durante, al menos, un año lectivo y será responsabilidad de cada usuario la descarga del material y el respeto de la legislación vigente en Propiedad Intelectual y Derechos de Autor sobre los contenidos publicados (Educación Digital, 2020, pp. 3-6).

Organización de aulas virtuales de pregrado y grado

El Anexo II de la resolución define al aula virtual como espacio en el que se encuentran las herramientas para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje mediado por tecnologías de la información y la comunicación. Para la innovación educativa, los recursos deberán ser incluidos a merced de los propósitos de enseñanza y en pro de un hacer digital crítico: forma lúdica de abordar problemáticas y resolverlas mediante la exploración, el descubrimiento, el error y la experimentación sustentados en la fluidez digital y el uso no guionado de las TIC (Bordignon, 2017). En otras palabras, se utilizarán TIC de forma tal que cada estudiante aprenda haciendo cosas con ellas. En los espacios virtuales, el equipo docente deberá promover la interacción y retroalimentación, aplicar estrategias de asesoramiento y guiar en la adquisición de nuevos hábitos y técnicas de estudio, promover la autonomía y el desarrollo de estrategias de autoaprendizaje, contemplar la evaluación continua y fomentar el pensamiento crítico y las dinámicas inclusivas, cooperativas y colaborativas. También, deberán estimar la duración de cada una de las actividades propuestas teniendo en cuenta el tiempo que el estudiantado dedicará a la lectura

del contenido dentro y fuera de la plataforma, a la realización de tareas, a la visualización y filmación de vídeos y a la participación en un foro. Además, deberán ingresar a la plataforma al menos tres veces por semana para que no pasen más de 48 horas sin que cada estudiante reciba una respuesta a su consulta.

Toda aula virtual deberá poseer una sección de bienvenida, un programa de la materia aprobado por el órgano normativo correspondiente, un cronograma de actividades, un documento con información general sobre la asignatura, un foro de avisos, un foro de consultas, recursos teóricos y prácticos, actividades y tareas con consignas claras y completas, criterios de evaluación manifiestos y calificaciones fundamentadas.

Del mismo modo, se estipulan las consideraciones a tener en cuenta en las evaluaciones virtuales poniendo especial hincapié en la evaluación formativa. Esta observará, recogerá y analizará información con el objetivo de valorar los cambios originados por el proceso educativo y facilitará la toma de decisiones para el mejoramiento del aprendizaje. En tal sentido, la evaluación constituirá un proceso educativo fundamental para garantizar la calidad de los aprendizajes, la idoneidad del sistema y la certificación a distancia.

Se facilita también una tabla para detallar cantidad de encuentros por videoconferencia, actividades asincrónicas y demás eventos para asignaturas con 30%, 50%, 80% y 100% de su carga horaria virtualizada. En caso de que las videoconferencias sean de carácter meramente expositivo, se recomienda una duración de no más de 60/90 minutos junto a la disposición de una actividad asincrónica para quienes no puedan conectarse: foros de discusión, entrega de trabajos prácticos, cuestionarios, lectura de material, videos propios o ajenos, entre otros; deberán ser calificables. Se pone a disposición de cada equipo docente una grilla para el diseño del Cronograma de actividades de la asignatura con semana, fecha, temas, actividades, duración, modalidad pedagógica y comunicativa y porcentaje de incidencia en la aprobación de la cursada.

Seguidamente, se expone un Documento de Información General de la Asignatura con horas virtualizadas solicitando el detalle del nombre de la propuesta educativa y lo que se espera del estudiantado. En

este pliego, se describirá la modalidad de acompañamiento, seguimiento y orientación en el proceso educativo junto a la metodología de consulta en la plataforma y frecuencia de respuestas. También deberá estimarse opción pedagógica –sea virtual o presencial con actividades virtuales–, expectativas de logro y recomendaciones para el acceso al curso en el entorno. Finalmente, se explicitará la forma de evaluación, seguimiento y acreditación de la propuesta, así como las herramientas a utilizar con tal finalidad. Se otorga también una guía para la planificación de actividades (Educación Digital, 2020, pp. 6-19).

Seguimiento de alumnos en la virtualidad

Finalmente, el Anexo III de la resolución establece que el sistema tutorial tendrá por objetivos contribuir a mejorar la calidad del proceso educativo en su modalidad virtual, potenciando las capacidades de los estudiantes para promover su autonomía, adquirir destrezas, actitudes, hábitos y competencias. Esto apunta a optimizar el rendimiento académico en cursos virtuales y a reducir los índices de deserción y desaprobación. En tal sentido, se estipula que el rol tutorial será desarrollado por el equipo docente designado en el curso y que una de sus principales funciones será la de ayudar al estudiante a “aprender a aprender” de manera autónoma, promoviendo su desarrollo cognitivo y personal con actividades críticas y aplicativas que tengan en cuenta sus características individuales. Asimismo, deberá detectar situaciones de posible impacto en la deserción del curso vinculadas a la asistencia a encuentros sincrónicos –si los hubiere–, la entrega en tiempo y forma de las actividades propuestas, la calificación de las actividades, la descarga y/o abordaje de materiales y el tiempo de inactividad en la plataforma, entre otras. También deberán diagnosticarse necesidades, intereses y dificultades del grupo de estudiantes y de cada integrante en particular, procurando ajustar ritmo e intensidad del proceso pedagógico al diagnóstico realizado. Por último, se creará una tabla para consignar, tanto para el grupo de estudiantes como para la persona potencialmente desertora, la descripción del problema detectado, las estrategias definidas por el equipo docente y los resultados obtenidos (Educación Digital, 2020, pp. 19-21).

Conclusiones

Actualmente, ED y el SIEDD de la UNNOBA trabajan en mejorar la calidad del proceso educativo auspiciando la implementación de nuevos recursos tecnológicos, la deconstrucción de la presencialidad como exigencia aprobatoria y la propuesta de carreras de grado y posgrado a distancia, sin dejar de impulsar el “aprender a aprender” mediante el rol tutorial permanente.

Referencias bibliográficas

- Bordignon, F. (2017). *Digital Orbis. Una pedagogía del Hacer Digital Crítico*. Tesis de doctorado. UNED.
- Educación Digital (2020). Resolución CS 1902/2020, 8 de julio de 2020, UNNOBA: Junín. En <https://educaciondigital.unnoba.edu.ar/siedd/normativa/>
- Ministerio de Educación y Deportes (2017). Resolución 2641-E/2017, BORA, Bs. As. En https://educaciondigital.unnoba.edu.ar/wp-content/uploads/resolucion_2641-E_2017.pdf
- UNNOBA (2019). Resolución Consejo Superior 1705/2019, Junín: EXP 885/2018. En https://educaciondigital.unnoba.edu.ar/wp-content/uploads/resolucion_1705_2019.pdf

Las tecnologías emergentes y la protección de datos personales en educación digital. Marco regulatorio

Marcela A. Tagua

Universidad Nacional de Cuyo
mtagua@ffyl.uncu.edu.ar

Introducción

El desarrollo tecnológico generado en los últimos tiempos implicó la aparición de dispositivos móviles, el uso de la computación en la nube, la proliferación de aplicaciones (*Apps*), la inteligencia artificial, el tratamiento automatizado de los datos. Estas tendencias impactan en la formación, ya que estamos inmersos en un ecosistema digital de aprendizaje. Dentro de las competencias digitales, adquiere relevancia el uso seguro y sostenible de la identidad digital y la protección de datos. Observamos que la digitalización de la vida cotidiana y la masiva utilización de aplicaciones de plataformas ayudan a que nuestra información, nuestros datos personales, circulen y lleguen a las empresas prestadoras de bienes y servicios. Es en este contexto que la protección de la intimidad de las personas se torna de vital importancia.

Justamente, el avance de la tecnología ha producido un cambio profundo en la sociedad y su incidencia en la esfera privada de los individuos, por lo cual la problemática nace cuando nos preguntamos de qué manera se protegen los datos de las personas cuando se interactúa con medios digitales y si conocemos fehacientemente cómo evitar el uso indebido de los mismos.

En un ecosistema digital, la automatización de los datos conlleva ciertos riesgos que, en muchas ocasiones, el usuario no conoce, más aún cuando los mismos están sujetos a un tratamiento que puede implicar su transferencia sin el conocimiento o consentimiento de su

parte. Esto está relacionado, en forma directa, con la protección de datos y el derecho a la privacidad. Existen marcos regulatorios al respecto que es menester sean conocidos para que no se vulneren los derechos de las personas al utilizar tecnologías.

Surge la necesidad de incursionar en la protección de datos personales haciendo una revisión del marco regulatorio, específicamente cuando se integran tecnologías emergentes en los procesos educativos.

Marco teórico

La integración de tecnologías emergentes en procesos educativos implica una disrupción de espacios, tiempos, métodos, recursos y tratamiento de los datos, y, tal como sostienen Castaño Garrido y Cabero Almenara (2014), los dispositivos móviles están asociados en la mente del alumnado como una parte integrante de su vida extraacadémica, como una extensión de su identidad digital en la vida cotidiana.

Durante los últimos años asistimos a un fenómeno que está cambiando el modo en que nos relacionamos y hacemos uso de las aplicaciones de plataformas. Apoyadas en un concepto amplio de intermediación tecnológica y con un fuerte componente disruptivo respecto de cualquier marco regulatorio, estas aplicaciones se posicionaron en el entorno digital.

Las aplicaciones de plataformas se basan en el procesamiento masivo de información (*big data*), la penetración de internet en los más diversos dispositivos (IOT internet de las cosas) y el cambio en la concepción de las relaciones humanas a partir de la interacción en redes sociales (Veltani, 2020).

El ecosistema digital en el que estamos inmersos requiere una mirada atenta y reflexiva acerca del tratamiento automatizado, ya que aumenta exponencialmente la vulnerabilidad de los datos personales a partir de la aplicación de sistemas de inteligencia artificial (IA) principalmente sustentada en aprendizaje profundo o *deep learning* (Corvalán, 2020).

La IA es una innovación tecnológica disruptiva que implica el reconocimiento de patrones que utilizan algoritmos y técnicas para

procesar datos y tomar decisiones. La IA involucra el análisis y el diseño de sistemas artificiales autónomos capaces de exhibir un comportamiento inteligente (Palma Méndez y Marín Morales, 2018). La base de la IA son los algoritmos y la función de los algoritmos es procesar datos (Res. 72/540-2017).

Los sistemas de gestión de contenidos para el aprendizaje son plataformas o *software* que se utilizan principalmente para facilitar la gestión de sitios *web* que ayudan a profesores y estudiantes a gestionar contenidos educativos. Estos entornos de trabajo agilizan la colaboración y mediante un navegador permiten gestionar los datos personales de los usuarios (Castaño Garrido y Cabero Almenara, 2014).

Ahora bien, en el tratamiento automatizado se observan problemas vinculados con los términos, condiciones y políticas de datos de páginas y plataformas digitales relativos a las políticas de privacidad. La dinámica del tratamiento automatizado actualiza y potencia los beneficios, riesgos y daños, por lo cual es importante interpretar las normas, estándares, recomendaciones y leyes que conceden protección a los usuarios (Corvalán, 2020).

La temática de la privacidad vinculada con la IA, tal como sostiene Sobrino (2020), se agrava considerablemente con la presencia de tecnologías emergentes, *big data*, *data mining*, *machine learning*, *deep learning*, dado que nuestros datos personales no solo los podemos entregar en forma consciente a través de *cookies*, contestando correos o encuestas, sino que actualmente con un “like” brindamos información para un perfilamiento que, no necesariamente, se obtiene a partir de nuestro consentimiento.

Para que el tratamiento automatizado sea lícito es necesario cumplir con las previsiones contenidas en las normas, estándares y recomendaciones. La protección de los datos personales se encuentra garantizada en la República Argentina a través de la acción de *habeas data*, incorporada en su oportunidad en la Reforma Constitucional del año 1994, artículo 43 de la Constitución Nacional. Posteriormente, se sancionó la Ley N° 25.326 cuyo objeto es la protección integral de los datos personales, asentados en archivos, registros, bancos de datos u otros medios técnicos de tratamiento de datos, sean estos públicos o privados.

Dado que la Ley N° 25.326 fue sancionada en octubre del 2000 es necesario destacar que los cambios de la tecnología operados en los últimos años han impactado en la protección de los datos personales y han surgido nuevas vulneraciones al derecho a la privacidad. Por ello existe un proyecto de reforma a la ley citada para contribuir al mejoramiento de la protección de los datos personales (Ley 25.326 y Proyecto de reforma).

Marco metodológico

A partir de la problemática planteada y el enfoque propuesto, surgen los siguientes interrogantes a modo de anticipaciones de sentido:

- ¿En qué medida las plataformas digitales y aplicaciones educativas ofrecen políticas de privacidad que permitan conocer si se recolectan y almacenan datos personales cuando se las utiliza?
- ¿Los usuarios de tecnologías advierten que el paradigma digital contribuye a recolectar datos sobre sus comportamientos en un ecosistema digital?
- ¿Cuál es el comportamiento de los usuarios ante la aceptación de políticas de datos al utilizar distintos servicios contenidos en Internet?
- ¿Las herramientas de protección de datos existentes son suficientes para abarcar la cantidad de nuevas situaciones que emanan del uso de tecnologías emergentes?

Objetivos

General:

- Explorar acerca de las implicancias del tratamiento automatizado de los datos personales en un ecosistema digital en relación con la privacidad y profundizar sobre sus marcos regulatorios.

Específicos:

- Conocer los retos y desafíos del tratamiento automatizado de datos personales.
- Profundizar en las bases y enfoques del paradigma digital y las herramientas de protección de datos.
- Identificar los marcos regulatorios nacionales e internacionales acerca de la protección de los datos personales al utilizar tecnologías emergentes.

Tradición metodológica

El estudio será abordado a través de la metodología cualitativa de tipo exploratorio con validación de expertos.

El enfoque cualitativo permite involucrarse en una participación activa, comprendiendo los patrones de interacción social. Esta metodología, a través de sus consecuencias, modifica la realidad determinada, ayuda a que la indagación sea considerada como un proyecto colaborador, es una investigación realizada por determinadas personas acerca de su propio trabajo, con el fin de mejorar aquello que hacen, incluyendo el modo en que trabajan para y con otros.

En virtud de la triangulación de métodos, se considera que el relevamiento de datos cualitativos se utilizará en forma conjunta con el manejo de técnicas cuantitativas de recolección de datos.

A partir de la revisión bibliográfica de los marcos regulatorios acerca de la protección de los datos personales al utilizar tecnologías emergentes, se identificarán a los sujetos que contestarán cuestionarios en línea para conocer sus opiniones, experiencias y percepciones acerca de la temática en cuestión. La selección incluirá especialistas en educación y uso de TIC, gestores de información e innovación.

La validación de expertos será complementada con encuestas en línea a estudiantes y docentes en su carácter de usuarios de plataformas digitales.

A modo de conclusión

El presente estudio corresponde a un proyecto de investigación bienal 2022-2024 de la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo, el cual aborda los procesos de formación con tecnologías emergentes en el marco de la innovación pedagógica y tecnológica y su relación con la seguridad informática.

Se observa que la cotidianidad y el proceso de integración exponencial que están teniendo las tecnologías en todos los campos, ha provocado y está provocando cambios cada vez más significativos en las formas de enseñanza y aprendizaje. Dentro de estos cambios se encuentra la utilización cada vez más frecuente de entornos virtuales como vía de formación.

Desde esta investigación se pretende realizar un aporte con transferencia directa a los actores implicados en el contexto de la universidad y la sociedad que estén interesados en las nuevas tendencias en educación, al utilizar tecnologías emergentes y, en este caso particular, en relación directa con la protección de datos personales.

Son beneficiarios los docentes y estudiantes que actual o potencialmente se desempeñen en ofertas de formación en línea, como así también los responsables de gestionar propuestas educativas mediadas con TIC. Se espera aportar conocimientos y compartir dichos resultados con la comunidad académica y científica global, mediante propuestas de cursos y actividades de capacitación y difusión.

Referencias bibliográficas

- Castaño Garrido, C. y Cabero Almenara, J. (coords.) (2014). *Enseñar y aprender en entornos m-learning*. Síntesis.
- Corvalán, J. (2020). *Perfiles digitales humanos. Proteger datos en la era de la inteligencia artificial. Retos y desafíos del tratamiento automatizado*. Thomson Reuters La Ley.
- Sobrinho, W. (2020). *Contratos, neurociencias e inteligencia artificial*. Thomson Reuters La Ley.
- Palma Méndez, J. y Marín Morales, R. (2018). *Inteligencia artificial – métodos y aplicaciones*. McGraw-Hill.

Veltani, J. D. (2020). *Aspectos jurídicos de las aplicaciones de plataformas*. Thomson Reuters La Ley.

Ley 25326 de Protección de datos <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/60000-64999/64790/norma.htm>

Proyecto de Ley de Protección de datos: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/mensaje_ndeg_147-2018_datos_personales.pdf

Res. 72/540 Asamblea General ONU (2017). Informe sobre el Derecho a la privacidad. <http://undocs.org/es/A/72/540>

Formación de posgrado para el desarrollo de propuestas pedagógicas a distancia en la Universidad Nacional de Río Cuarto

Ana Vogliotti

Universidad Nacional de Río Cuarto
avogliotti2017@gmail.com

Lorena Alejandra Montbrun

Universidad Nacional de Río Cuarto
lmontbrun@ac.unrc.edu.ar

Marco institucional y fundamentación del proyecto de creación de la diplomatura superior en propuestas pedagógica con modalidad a distancia

La UNRC a partir de la aprobación del SIED por el Consejo Superior, cuenta con un marco político-académico institucional que considera a la modalidad a distancia como parte constitutiva de su propuesta educativa, incluyendo carreras de grado a distancias existentes y también a otras instancias formativas de pregrado, grado y posgrado a proponer en el futuro.

Por su parte, el Plan Estratégico Institucional de la UNRC, desde una política de inclusión educativa con calidad, considera a la Educación a Distancia como una modalidad que contribuye a la democratización del conocimiento, puesto que pueden acceder numerosos estudiantes en condiciones muy diversas. De esta forma se constituye como una herramienta para mejorar la formación académica y profesional de la población docente y de los estudiantes.

Con 51 años de historia, la UNRC cuenta con amplios antecedentes y proyectos de integración de tecnologías a las prácticas educativas,

desde experiencias aisladas de docentes entusiastas hasta la conformación de áreas, consejos y sistemas institucionales que abordan el campo de la tecnología educativa. En la actualidad, si bien se dispone de docentes con trayectoria y formación especializada en la modalidad, la Autoevaluación Institucional (AI) realizada en el año 2019 revela, como una de las prioridades educativas, la necesidad de ampliar la formación de profesores en Educación a Distancia para el diseño, implementación y evaluación de propuestas académicas para el pregrado, grado y posgrado universitario. La AI considera condición previa, la formación de profesores interesados en participar en esas tareas.

Además de poder recuperar los antecedentes, lo cual resulta fundamental para reconstruir la memoria institucional y su desarrollo histórico, en la formulación del proyecto se parte de considerar que la modalidad a distancia para ser implementada, además de soporte informático e infraestructura disponible, requiere de condiciones fundamentales como la adecuada formación de docentes para los diseños de los programas, preparación de materiales, sistemas tutoriales y orientaciones institucionales, las buenas propuestas pedagógicas que movilicen el pensamiento, las interacciones y la calidad de los aprendizajes y una apropiada mediación de materiales.

En este sentido, se entiende a la formación docente como la preparación epistemológica y metodológica integradora de estos ejes que es requisito fundamental, previo y simultáneo, para la planificación e implementación de la modalidad; de ella depende la adecuación institucional necesaria para el desarrollo de la Educación a Distancia según componentes académicos y criterios evaluativos cualitativamente equivalentes a la modalidad presencial, para mantener coherencia con los perfiles pretendidos en los planes de estudio y la formación permanente.

Hay que considerar también que en la actualidad la enseñanza tiene lugar en escenarios complejos, plagados de contradicciones y dificultades, quizá por ello, estos contextos resulten altamente interpelantes, lo que obliga a asumir desafíos implicados en propuestas pedagógicas alternativas, mediadas por la tecnología, que brinden posibilidades de buenos aprendizajes a estudiantes que, por diversas razones, pueden estar limitados en una participación presencial regular o exclusiva.

La propuesta de creación de la diplomatura se hace más relevante aún a partir del contexto de emergencia sanitaria que atravesó el año 2020. Si bien se reconoce que la virtualización de las asignaturas, llevada a cabo de forma repentina, no significa que sea un modelo de educación a distancia con todos los procesos y normativas que involucra, se evidencia que muchas de las estrategias y mediaciones adoptadas tienen rasgos característicos semejantes a la educación virtual.

Las experiencias educativas en la virtualidad si bien dejaron al aire ciertas dificultades relativas a la brecha digital, al mismo tiempo mostraron las potencialidades que brindan estos modelos. Muchos estudiantes con trayectorias incompletas pudieron regresar a las clases o avanzar en la terminalización de sus estudios y, desde el punto de vista de la práctica docente, resurgieron habilidades de cooperación entre pares, elaboración, revisión de materiales, de programas y de prácticas de enseñanza con la integración de TIC.

En este marco y partir de los escenarios emergentes, el proyecto de la Diplomatura se fortaleció con la idea de seguir profundizando instancias de formación adecuada y pertinente con el objetivo de repensar las prácticas de enseñanza a partir de nuevos paradigmas y metodologías educativas. También permitió abrir nuevos interrogantes y configuraciones de resignificación y proyección de la modalidad de educación a distancia en la institución.

Planificación curricular y metodología de la propuesta

En la definición de la propuesta curricular, se tomaron decisiones sobre los propósitos, la selección de los contenidos, las estrategias metodológicas que más se adecuan a las intenciones educativas y a la estructura epistemológica de la temática. De esta forma, se propusieron cinco cursos en los que desarrollar los componentes principales para elaborar una propuesta educativa de modalidad a distancia, considerando aspectos pedagógicos, didácticos, comunicacionales y tecnológicos. Los núcleos temáticos se definieron según una caracterización de la modalidad de educación a distancia en el contexto de la educación superior y sus marcos regulatorios; el aprendizaje focalizado en el estudiante a distancia, características y estrategias; la enseñanza

abordada desde el docente/tutor, roles, estrategias didácticas, de interacción y comunicación; los contenidos, focalizando en los materiales didácticos en sus diferentes estructuras y lenguajes; y los modelos de evaluación en propuestas de educación a distancia.

Para acompañar el proceso de interrelación disciplinar se consideró desarrollar un módulo transversal para facilitar la interdisciplina desde una relación teórico-práctica que, con formato en espiral, imbricado en la trayectoria curricular, se verterá en la elaboración del trabajo final integrador que los estudiantes irán realizando durante el cursado. La integración de TIC también será un eje transversal que atravesará toda la propuesta desde una mirada crítica y reflexiva. En la figura 1 se grafica la propuesta curricular y su interrelación.

Desde el proyecto, se propone que el modelo pedagógico de los espacios curriculares se configure desde metodologías activas en las que se integren métodos, técnicas y estrategias centradas en el estudiante, a partir de actividades que fomenten la participación activa, el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico considerando conocimientos previos, experiencias y el contexto de aprendizaje. Pensar el proceso formativo desde estas metodologías activas no significa incorporar actividades aisladas que promuevan la participación, sino pensar la docencia al servicio del estudiante. El docente adquiere un carácter mediador que permite enfocar las disposiciones de aprendizaje profundo, a través de actividades que posibilitan la participación, cooperación, creatividad y reflexión sobre la tarea (Silva y Maturana, 2017).

Con respecto a la metodología, desde el supuesto de que en un proceso de formación no solo se aprende el objeto de conocimiento (el “qué”), sino la metodología (el “cómo”) a través de la que se aprende, la Diplomatura se propone como modalidad a distancia. Es decir, se la concibe como una propuesta sobre la opción pedagógica a distancia con modalidad a distancia.

En relación con las tecnologías previstas, se plantea la plataforma institucional configurada no solo como un espacio para la distribución de materiales, gestión, comunicación y evaluación, sino como un “territorio” donde los participantes resignifican sus prácticas y aprendizajes. Es concebir a la tecnología como un entorno en el que ocurre el aprendizaje, las interacciones y por donde circulan los contenidos y los procesos educativos (Tarasow et al., 2014). También se

considera integrar otros recursos y medios con diversidad de lenguajes y formatos que están disponibles a través internet y adaptadas a la propuesta didáctica de cada curso. La diversidad y convergencia de medios se asocia a considerar a los futuros destinatarios de las propuestas en el marco de una cultura digital.

Acercas de los equipos docentes a cargo de los cursos, serán especialistas en las temáticas y con experiencia en la modalidad de educación a distancia y se definen bajo la figura de responsables y tutores. Estos equipos asegurarán mantener el intercambio, coordinar los espacios de comunicación, realizar el seguimiento de las actividades y las instancias de evaluación. Además, se vincularán permanentemente con el coordinador general del curso y los docentes/tutores del módulo transversal. Desde esta dinámica, se pretende desarrollar estrategias que permitan conocer y comprender desde sus propias experiencias, la significatividad que adquiere para el aprendizaje las instancias de interacción entre pares y con los docentes, la construcción colaborativa, el abordaje de los contenidos desde una perspectiva que integre la teoría y la práctica, la combinación de TIC, y la interacción con materiales en distintos formatos y lenguajes.

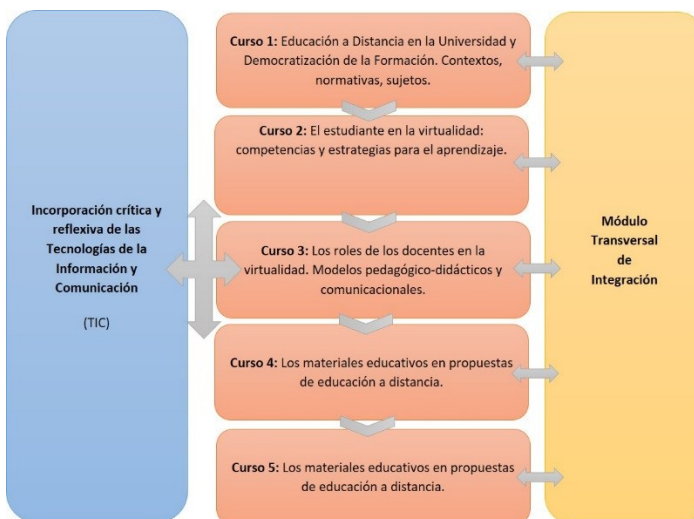


FIGURA 1

Propósitos de formación, objetivos de aprendizaje y evaluación

Desde este marco y a partir de los escenarios educativos emergentes, los propósitos generales de la diplomatura se focalizan en:

- Profundizar la inclusión educativa a través del desarrollo de propuestas de formación de grado, posgrado y cursos extra-curriculares con esta modalidad a distancia.
- Brindar formación docente en educación a distancia actualizada, contextualizada e integradora que aporte desde una perspectiva crítica al conocimiento de las problemáticas vigentes y emergentes y a la construcción de propuestas educativas superadoras.
- Generar un contexto de formación docente adecuada y pertinente para potenciar el ingreso, la continuidad y el egreso de carreras de pregrado, grado y posgrado y en propuestas extra-curriculares de formación que promuevan buenas prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías.
- Reflexionar de manera participativa y crítica sobre el proceso de formación implementado con la intención de incorporar propuestas de mejora de manera permanente, considerando el contexto de virtualización académica vivido en la pandemia por el Covid-19. (Proyecto de Posgrado: Diplomatura Superior en Diseño e Implementación de Propuestas Pedagógicas a Distancia en la Universidad aprobado por Resolución Consejo Superior de la UNRC N° 042/2021).

Además, el proyecto se propone ofrecer un trayecto de formación docente que le permita a los participantes desarrollar experiencia y conocimientos para:

- Analizar críticamente los contextos de enseñanza y de aprendizaje vividos durante la pandemia a fin de visibilizar las situaciones problematizadoras que permitan valorar los alcances y limitaciones de la educación a distancia.

- Elaborar propuestas de enseñanza innovadoras que tiendan a superar los obstáculos y limitaciones de las experiencias analizadas, integrando los procesos vividos por los docentes y estudiantes.
- Diseñar propuestas pedagógicas que contemplen la totalidad o algún porcentaje de horas desarrolladas de manera no presencial.
- Integrar las TIC y aprovechar su potencial para realizar mediaciones significativas e innovadoras en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Repensar el rol del/a docente y de los/as estudiantes en los escenarios educativos actuales mediados por TIC y en el contexto de propuestas pedagógicas que incluyen la no presencialidad como parte de su desarrollo.
- Conocer estrategias de enseñanza y mediaciones tecnológicas que favorecen la colaboración, interdisciplinar y la interacción en el aprendizaje realizado en contextos no presenciales.
- Pensar los procesos de evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en propuestas de formación que integran mediaciones tecnológicas e instancias de trabajo no presencial.
- Reflexionar sobre la necesidad de aportar a la construcción de ciudadanía universitaria y ciudadanía digital en propuestas de formación que integran como parte de su desarrollo la no presencialidad y el uso de TIC. (Proyecto de Posgrado: Diplomatura Superior en Diseño e Implementación de Propuestas Pedagógicas a Distancia en la Universidad aprobado por Resolución Consejo Superior de la UNRC N° 042/2021)

Para evaluar la implementación del proyecto se abordará desde las dimensiones curriculares, pedagógicas, tecnológicas y de gestión. Para ello se presentarán indicadores y se diseñarán distintos instrumentos de recolección de datos que serán aplicados en las distintas etapas y destinados a los diferentes actores involucrados.

Conclusiones

El diseño del proyecto de la Diplomatura se formuló desde la concepción de un modelo epistémico-metodológico crítico, cuyo proceso pedagógico-didáctico está permeado por el contexto, la tarea docente de enseñanza, que implica la planificación o programación de procesos nutridos en la ciencia, los saberes, la participación, un compromiso social y una conciencia ciudadana; el desarrollo de la misma con las acciones de orientación y acompañamiento pedagógico y tutorial a los estudiantes y la evaluación de las diferentes instancias de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el contexto de la modalidad virtual. (Proyecto de Posgrado: Diplomatura Superior en Diseño e Implementación de Propuestas Pedagógicas a Distancia en la Universidad aprobado por Resolución Rectoral de la UNRC N° 042/2021).

Consideramos que diseñar un proyecto de formación superior de estas características permite profundizar la inclusión educativa y generar los conocimientos para potenciar el ingreso, la continuidad y el egreso de propuestas educativas de pregrado, grado y posgrado que promuevan buenas prácticas de enseñanza mediadas por TIC con la opción pedagógica a distancia en el contexto de la UNRC. Se manifiesta también la relevancia de revisar de manera constante, desde la reflexión y la crítica, el proceso de formación, la modalidad y sus propuestas de mejoras permanentemente atravesadas por las características de los escenarios educativos actuales y sus emergentes.

Referencias bibliográficas

- Resolución Consejo Superior UNRC N° 042/2021 Proyecto de Posgrado: Diplomatura Superior en Diseño e Implementación de Propuestas Pedagógicas a Distancia en la Universidad. Universidad Nacional de Río Cuarto, abril de 2021.
- Silva Quiroz, J. y Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior, *Innovación Educativa*, 17(73), 117-131.

Tarasow, F., Trech, M. y Schwartzman, G. (comps.) (2014). *De la Educación a Distancia a la educación en línea. Aportes a un campo en construcción*. Flacso. Editorial Homo Sapiens.

PARTE V

La digitalización del proceso de inscripción a carreras en la Universidad Nacional de Quilmes

Alejandro Adan
Universidad Nacional de Quilmes
cadan@unq.edu.ar

Magda Pasternak
Universidad Nacional de Quilmes
magda.pasternak@unq.edu.ar

Introducción

La pandemia supuso cambios vertiginosos en los procesos de gestión universitaria. Cambios que en alguna medida marcarán nuevas tendencias y desafíos, incluso a futuro. Este relato de experiencia pretende hacer una memoria de las modificaciones ocurridas en los procesos de inscripción a carreras de modalidad virtual en la Universidad Nacional de Quilmes.

Como es bien sabido, a partir de la pandemia de Covid-19 y las medidas de cuidado y restricciones que se impusieron mediante la figura de ASPO y DISPO, supusieron de manera obligatoria y necesaria el distanciamiento que imposibilitó llevar adelante procesos fundamentales de gestión universitaria que se hacían, principalmente, de forma analógica y presencial, cara a cara y con soporte en papel. Así pues, nos encontrábamos ante un desafío de gran magnitud para sostener el ingreso a la Universidad, intentar emular el proceso de inscripción rompiendo con el formato híbrido de las antiguas prácticas, hacia un nuevo modelo de emergencia compulsivamente digital.

El proceso de inscripción es la condición de posibilidad para que un aspirante pueda ingresar como estudiante a la Universidad de Quilmes. En el marco de esta presentación, hacemos referencia, exclusivamente,

a las once propuestas que ofrece la Universidad en la modalidad virtual para grado y pre grado contemplando sus especificaciones particulares.

Las opciones para cursar pre grado son las Tecnicaturas Universitarias en Gestión de Medios Comunitarios, en Ciencias Empresariales o en Seguridad e Higiene en el Trabajo. En cuanto a carreras de grado con planes de Tronco Único, tenemos a la Licenciatura en Administración, la Licenciatura en Comercio Internacional, la Licenciatura en Turismo y Hotelería y Contador Público. Y también están las carreras de grado, pero con la estructura de ciclo de complementación curricular como la Licenciatura en Educación, la Licenciatura en Ciencias Sociales y Humanidades, la Licenciatura en Geografía, la Licenciatura en Artes y Tecnologías, la Licenciatura en Administración, la Licenciatura en Comercio Internacional y la Licenciatura en Turismo y Hotelería.

El ingreso a carreras (inscripción) de grado y pre grado modalidad virtual, está organizado en tres inicios académicos por año, determinados en ciclos lectivos/calendario con comienzo en: febrero-abril y junio.

Proceso original

El ingreso a las propuestas académicas de grado en modalidad virtual contempla, según la formación de los aspirantes, inscribirse a los Ciclos de Complementación (en los que los interesados deben acreditar conocimientos previos en el campo de estudios al que apuntan completar su formación de grado) o al Tronco Único (con títulos de nivel medio/polimodal finalizados).

Peró en dicho proceso de inscripción a carrera se requería, por normativa, para justificar la formación previa, la presentación de la documentación requerida en formato papel, ya fuera enviado por correo postal o presentado personalmente por el aspirante. Con la documentación presentada se conforma el legajo y comienza la etapa de revisión de requisitos administrativos y académicos.

Estas tareas estaban organizadas de forma secuencial en etapas y eran gestionadas por seis administrativos diferentes:

- apertura de sobres y confección de legajo, foliado de documentación e ingreso al sistema de gestión académica.
- Revisión de documentación en cuanto al cumplimiento de requisitos administrativos (documentación completa, legible, legalizaciones pertinentes). También se encargaban de pedir nueva documentación al aspirante, en caso de material faltante o incorrecto.
- Aceptación, en el caso de carreras de Tronco Único, o pase a Comité Académico en el caso de carreras de complementación curricular.
- Carga en el sistema de la notificación correspondiente.

Como esas rutinas se vieron, más que interrumpidas, imposibilitadas durante el tiempo de la pandemia, nos encontramos en la obligación de cambiar los procesos y migrarlos a formatos digitales. Una vez que se dispuso el ASPO nos encontramos ante el enorme desafío de cambiar los procesos y buscar alternativas que nos permitieran emular la inscripción a carrera y las rutinas antes mencionadas, de forma completamente digital.

Proceso digital

El sistema de gestión académica que se utiliza en la Universidad Nacional de Quilmes es el SIU Guaraní 3, ya al día de hoy en todos sus niveles y modalidades, esto es, pre grado y grado modalidad virtual y presencial, posgrado y extensión.

El SIU Guaraní 3 permite la realización de un amplio número de gestiones de forma remota lo que supuso una gran ventaja. Si bien había un problema completamente inédito como puede ser la pandemia, los cambios que se debían establecer suponían reconfiguraciones y adaptaciones para migrar procesos híbridos a formatos digitales puros, pero no un cambio tecnológico mayor. Estaban las condiciones dadas para dar el salto hacia la gestión de operaciones remotas, pero todavía la gestión con documentación digital se encontraba en una etapa embrionaria en la Institución. A partir de un trabajo conjunto

de la Dirección de Alumnos de Grado Virtual y el programa TIGA (Programa de Tecnología de la Información para la Gestión Académica) se diseñó un procedimiento totalmente digital. El equipo de informáticos realizó un relevamiento de las herramientas que podrían ponerse a disposición para esta tarea. Una vez identificados los programas que podríamos utilizar, se realizó un acercamiento y a partir de las necesidades que se plantearon desde la Dirección de Alumnos Virtual se logró completar una primera versión del proceso, que fue implementada en el mes de octubre de 2020, y por un lapso de dos meses para inscriptos que comenzarían a cursar en febrero 2021.

Para la inscripción se utiliza el módulo de Preinscripción de SIU, en donde se incorporaron espacios de vinculación con la nube NEXTCLOUD que permiten adjuntar la documentación en forma digital.

Uno de los principales inconvenientes que detectamos en el primer proceso diseñado es que no contábamos con una notificación del momento en que el aspirante completaba el trámite de inscripción. Por ello diseñamos un circuito adicional, que debía enviar esta confirmación a una dirección de correo electrónico y, a partir de allí, recuperábamos el trámite para acceder a la documentación.

Este procedimiento intentó replicar la secuencia de pasos que se realizaban previamente de forma presencial y en formato papel. Esta adecuación implicó el aprendizaje en la utilización de otras herramientas y la capacitación hacia el interior del equipo de la Dirección para que todos los integrantes pudieran apropiarse de ellas y dar curso a las tareas requeridas.

Asimismo, fue indispensable rediseñar las tareas que se cumplían, ya que, si bien el resultado era el mismo, los pasos intermedios no eran concordantes con los del formato papel.

Las etapas quedaron entonces conformadas de la siguiente manera:

- obtención del listado de preinscriptos, confección de un *Excel* compartido entre los usuarios del área, asignación de documentación a revisar por cada agente.
- Localización de la carpeta en la nube, revisión inicial de la documentación, renombrado de la carpeta utilizando DNI del

aspirante y carrera a la que quiere ingresar (en caso que la documentación digital esté completa y en condiciones). Registro en el *Excel* de acción y fecha en que se realizó la revisión. En caso de documentación incompleta o ilegible, envío de *mail* al aspirante indicando los pasos a seguir.

- Revisión de documentación en carpetas por carrera, aceptación en el caso de Tronco Único o pase a Comité Académico en el caso de Ciclo de complementación.
- Notificación en el sistema a los aceptados.
- Carga en el sistema de que los legajos están en revisión académica, obtención de un listado que refleje este último cambio. Envío discriminado por carrera y por *mail* a cada comité académico, para que ingrese en la nube y pueda realizar la revisión correspondiente. Posteriormente, se devuelve el listado que se recibió con la actualización de cada legajo. Carga de ese resultado en el sistema.

Balance del proceso implementado

A partir de la implementación de esta forma de inscripción a carreras hemos notado una mayor diferencia entre los inscriptos que son aceptados para comenzar y los que efectivamente lo hacen. Respecto de la gestión completa de inscripciones se han incrementado notablemente las consultas recibidas por *mail*, principalmente por ser el único medio de comunicación posible. También es importante destacar que la tarea de revisión de documentación digital resulta más compleja que la que ocurre en formato papel. Una ventaja que puede observarse, es que, dada la secuencia de actividades, las inscripciones que se efectivizan y se ingresan al sistema de gestión académica ya cuentan con la documentación completa para comenzar el ciclo de admisión. Ya que la revisión inicial se realiza en una instancia previa.

Proceso de inscripción en números comparado 2021/2022 (proceso de inscripción totalmente digital)

	Inscripciones Año 2021	Inscripciones Año 2022
Carpetas procesadas	11053	14771
Inscriptos	5963	7488
Aceptados	5930	7167
Matriculados	4475	4925

Al inicio de este año, 2022, una vez más debemos adecuarnos al retorno a la presencialidad. Y la complejidad fue otra, ya que el proceso digital que antes se gestionaba desde los hogares ahora debió importarse a los espacios de oficina. Y a esta tarea se sumaban también otras, que mientras se realizaba trabajo remoto quedaron suspendidas como fueron la atención telefónica y personal.

Conclusiones

El esfuerzo dedicado a reconvertir los procesos de inscripción otrora exclusivamente en formato papel han alcanzado el objetivo planteado, permitiendo el ingreso de estudiantes a los tres ingresos anuales pautados en el calendario académico, para carreras de modalidad virtual de la Universidad Nacional de Quilmes en los años 2021 y 2022.

Mirando en retrospectiva podemos observar el paso de un formato eminentemente presencial de la inscripción a un modelo que se realizaba de forma íntegra a distancia. Actualmente, nos encontramos conformando los legajos en formato papel que respalden las inscripciones digitales que realizamos para el ingreso completo de los años de pandemia.

La realidad ha cambiado nuevamente y nos vemos ante el desafío de optimizar los procesos digitales hacia la conformación del legajo digital. Esta innovación supondrá una reelaboración de la normativa que nos permita avanzar hacia el reemplazo total del formato papel.

Referencias bibliográficas

- Adan, A. y Pasternak, M. (2018). La bimodalidad desde la óptica de la gestión académica: estudio comparativo de procesos y procedimientos de la inscripción a materias donde se articulan modalidades. En *XVIIIº Encuentro AIESAD y Vº Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales*.
- Baciuska, E. B., Campi, W. M. y Pasternak M. (2010). *Relación entre los cambios de plataformas de enseñanza (Campus Virtual) y los sistemas asociados para la administración académica*. Rueda Universidad Nacional de Quilmes.
- Campi, W. y Pérez, M. X. (comps.). *MOOC, debate abierto*. Universidad Virtual de Quilmes.
- Collebechi, M. E. y Gobato, F. (comps.). *Formar en el horizonte digital*. Universidad Virtual de Quilmes.
- Dabat, G. y Pasternak, M. (2017). La genealogía de la bimodalidad: el caso de la Universidad de Quilmes. En *Congreso Internacional de Educación UNA-PY*.
- Sepúlveda, P. G. (comp.). (2016). *Trayectorias reales en tiempos virtuales: estudiantes y docentes universitarios desde una mirada inclusiva*. Universidad Virtual de Quilmes.
- Villar, A. (comp.) (2016). *Bimodalidad: articulación y convergencia en la Educación Superior*. Universidad Virtual de Quilmes, 2016.
- Winocur, R. (2011). El hogar como un lugar socio antropológico clave para comprender la relación cotidiana con las TIC. *Medialogos, Revista de comunicación social*, 1(1), 8-21.

Educación y pandemia: una exploración conceptual para la Educación Remota de Emergencia

Evaristo A. Carriego

Universidad Nacional Arturo Jauretche
ecarriego@unaj.edu.ar

Liber Aparisi

Universidad Nacional Arturo Jauretche
laparisi@unaj.edu.ar

Gustavo A. González

Universidad Nacional Arturo Jauretche
ggonzalez@unaj.edu.ar

Introducción

Los procesos de enseñanza y aprendizaje surgidos de las restricciones de la pandemia de Covid-19, se presentan como objeto de estudio novedoso. Lo abrupto del proceso generó un fenómeno singular que requiere ser estudiado y comprendido para recuperar aprendizajes que puedan servir al avance en el campo de la educación y la educación a distancia en particular, dado que esta última ha tomado un rol principal en su desarrollo.

El desarrollo de la educación universitaria durante la pandemia se ha presentado como un problema. Las condiciones requirieron un proceso de adaptación rápida por parte de la comunidad educa-

tiva, una reconfiguración del conjunto de la tarea docente y las pautas de enseñanza y aprendizaje para toda la comunidad educativa, en función de garantizar la continuidad de las clases por otros medios no presenciales.

Con el objetivo de analizar estas nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje hemos desarrollado el proyecto de investigación: “De las aulas extendidas a la enseñanza remota de emergencia y de esta a la enseñanza híbrida: continuidades y discontinuidades en las prácticas docentes” (UNAJ Investiga, 2020). Esta comunicación presenta a la vez, el avance sobre el análisis conceptual, la elaboración de categorías de análisis y los debates resultantes de una reflexión post-pandemia. Dichos debates alumbrados en un contexto de cercanía del proceso y urgencia por la resolución de un nuevo proceso (la transición hacia la educación post pandemia), requirieron enfocar un contexto de descubrimiento que llamamos de “post-catarsis”. Como tal, es un informe preliminar, que presenta la primera parte del desarrollo del proyecto de investigación referido.

Marco conceptual para un nuevo contexto: educación remota de emergencia

En la Argentina, el Decreto 260/20201 (12 de marzo de 2020) amplió la emergencia sanitaria, sancionada a partir de la ley 27.541, en virtud de la pandemia declarada por la Organización Mundial de la Salud OMS.² Luego de esta primera instancia y con prórrogas sucesivas, el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) se generalizó en la Argentina.

En este contexto, el Ministerio de Educación de la Nación, con la norma 104/2020, recomendó al sistema educativo, y a las universidades en particular, adecuar las condiciones de dictado de cursos durante el ciclo lectivo, en el marco del aislamiento en el cual se desarrolló la pandemia y sostenerlas por los medios más convenientes.

¹ <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/335000-339999/335423/norma.htm>

² <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

A partir de esta disposición, la Universidad Nacional Arturo Jauretche propuso sostener la continuidad educativa implementando la virtualización de todas las materias, ofreciendo a los estudiantes la oferta académica en su Campus Virtual (<https://campus.unaj.edu.ar/>). La resolución rectoral UNAJ 48/20³ realizó una prórroga en el comienzo de clases, y autorizó a los Institutos a brindar su oferta académica a través del campus virtual para garantizar la continuidad académica.

De esta manera, a raíz de la emergencia sanitaria, y especialmente el ASPO, la oferta académica de la Universidad se convirtió a la modalidad virtual (solo aquellas materias que implican el uso de laboratorios o prácticas específicas presenciales fueron suspendidas a la espera de una solución para su dictado).

Así, se garantizó el derecho a la educación de los estudiantes, de manera consistente con el espíritu fundacional de la UNAJ. Como refieren Colabella y Vargas (2013): “cuyo propósito explícito lo constituye la integración, inclusión y promoción social de los sectores populares...”.

Esta situación representó un desafío inédito: desarrollar un proceso de desplazamiento de la educación superior de las aulas presenciales y espacios universitarios a los hogares. Y estableció un tiempo de incertidumbre, sosteniendo la continuidad educativa a partir de la Educación Remota de Emergencia (ERE) que se presentó como provisoria (Cardini et al. 2020), una estrategia para hacer frente a la crisis, a la espera de su fin. Esta manera de garantizar la continuidad educativa ha sido denominada de diversas maneras: enseñanza en tiempos de distanciamiento, enseñanza de emergencia (Cardini et al, 2020), enseñanza en tiempo de coronavirus. El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), define el proceso como Educación Remota de Emergencia (ERE). También nombrada informalmente como “coronateaching” (Ramos Torres, 2020).

³ https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/RESOLUCION-48_20-INICIO-DE-CLASES.pdf

La ERE como puja de tensiones

Los antecedentes conceptuales revisados intentan explorar el proceso específico que ha significado la combinación de educación en situación de emergencia y conexión a través de Internet y los dispositivos digitales, en diferentes contextos locales y niveles de educación.

La ERE significa un cambio temporal y abrupto en la forma de dar clase, a partir de una crisis. Se configura como un medio de enseñanza alternativo y tiene como opción el regreso a un formato presencial o híbrido en caso del fin de la crisis (Abreu, 2020).

El proceso dinámico que tomó la ERE tiene una tensión fundante, define un contexto de trabajo provisorio, pero que al mismo tiempo se extiende en el tiempo ante la incertidumbre de la tensión provisoriedad / continuidad, un escenario en el que surgen tensiones de la adaptación o de resistencia por parte de los actores.

Otra tensión es producto de la naturaleza tecnológica. El acceso a la tecnología (dispositivos y acceso a Internet) se presenta como garante de la continuidad educativa y al mismo tiempo desnuda la desigualdad de acceso. Se consolida la brecha tecnológica como brecha educativa, como nos refieren Portillo et al: “pasar de experiencias de formación presenciales a otras exclusivas en plataformas digitales ha puesto de manifiesto que el aislamiento social trae como consecuencia desigualdad y generación de brechas entre sectores de la sociedad” (2020: s/p). Asimismo, nos dan cuenta de la desigualdad Expósito y Marsollie:

Pese al gran esfuerzo colaborativo de toda la comunidad académica en mantener en funcionamiento a la educación, las instituciones no han podido garantizar la igualdad y la justicia social. La situación actual ha puesto en evidencia la desigualdad de oportunidades y condiciones (2020, p. 8).

Una tensión derivada de la anterior, desde la posición de la enseñanza, se produce en el uso de los recursos de la educación a distancia y no de sus reglas. La tensión del profesorado entre las características de la ERE y las reglas y metodologías de la educación a distancia son uno de los temas de debate. Como dice Marotias:

Por lo tanto, lo que fuimos realizando durante 2020 no podría considerarse EAD: la videoconferencia intentó imitar las clases presenciales, echando por tierra la asincronicidad y con ello la posibilidad de organizar los propios tiempos de estudio de acuerdo con las posibilidades de conexión de los estudiantes; los profesores tuvieron que armar sus propios materiales educativos, cuando en una propuesta de EAD hay procesadores didácticos que se encargan de esta tarea; tampoco hubo tutores para realizar el seguimiento de los estudiantes, si bien, en algunos casos, algún integrante del equipo docente cumplió esta función (2020, p. 175).

Las mediaciones relacionadas con la educación a distancia ponen en evidencia una nueva manera de enseñar y aprender y una nueva tensión. La tensión entre la enseñanza presencial como garante del vínculo pedagógico, y la ERE, que en un primer momento sostiene el vínculo ante el aislamiento y en un segundo momento atenta contra el vínculo ante la brecha digital y la ausencia de estrategias efectivas para el contexto.

Como nos refieren Navarro et al (2020):

Con información difusa y cambiante sobre el retorno a clases presenciales y con sucesivos anuncios oficiales de extensión del ASPO, fuimos modificando la propuesta de enseñanza de modo acompasado a esos escenarios, con el propósito de sostener el vínculo pedagógico con los/as estudiantes, evitando su deserción temprana (p. 411).

Otro punto de tensión es el rol docente mismo. Sandoval (2020) nos recuerda que el profesorado se ve en la posición de asumir un nuevo rol en el contexto de uso de las TIC para sus clases. Aquellos docentes formados e identificados con la educación presencial se enfrentan a una nueva forma de enseñar y por lo tanto, a una nueva definición de tareas.

Conclusiones

Por lo anterior, podemos pensar que la ERE plantea tensiones que habilitan diversos tipos de análisis. Existe una tensión fundante, su carácter provisorio, pero a la vez extendida en el tiempo, un contexto

de pura incertidumbre. Este contexto de incertidumbre provoca otras tensiones en la práctica docente.

Garantizar la continuidad educativa a través de las TIC, si bien es un derecho, no garantiza la igualdad de acceso universal. La mediación tecnológica pone en evidencia las brechas (Carriego y Ojeda, 2017).

Al mismo tiempo, la mediación tecnológica pone en tensión la naturaleza de la modalidad y la pregunta por la educación a distancia, La ERE mediada por tecnología asume muchas de las estrategias de la educación a distancia, al mismo tiempo que no sus reglas. Surge la pregunta por las competencias y la necesidad de formación para llevar adelante la enseñanza con TIC. Las situaciones varían y por ende aparece la pregunta por el rol docente y con ello uno de los aspectos fundantes: la construcción del vínculo pedagógico que a la vez está garantizado por las TIC ante el aislamiento, pero que se pierde ante nuevas formas de relación.

Estas tensiones y otras parecen estar presentes en la investigación y requieren una exploración y una triangulación entre el marco conceptual, los testimonios relevados y el contexto situado.

Referencias bibliográficas

- Abreu, J. L. (2020). Tiempos de Coronavirus: la educación en línea como respuesta a la crisis. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 15(1), 1-15.
- Cardini A., Bergamaschi A., D'Alessandre V., Torre E. y Ollivier A. (2020). *Educación en tiempo de pandemia. Entre el aislamiento y la distancia social*. CIPPEC.
- Carriego, E. y Ojeda L. (2017). Inclusión de tecnología y brechas de acceso en la educación superior: el caso del ciclo inicial de la UNAJ. Ponencia en *UI7 Encuentro Nacional y Latinoamericano, la Universidad como Objeto de Investigación: la reforma universitaria entre dos siglos*. Universidad Nacional del Litoral.
- Colabella, M. L. y Vargas, P. B. (2013). "La Jauretche". Una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131218044805/1234.pdf>

- Expósito, E. y Marsollie, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID 19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- García Peñalvo, F. J. (2020). Reflexiones sobre la COVID-19 en la docencia universitaria: la metodología antes que la tecnología para afrontar la nueva normalidad docente en la universidad. En *Congreso de Educación, Innovación y Nueva Normalidad (México, 9-10 de diciembre de 2020)*. Grupo GRIAL. Disponible en:
- Marotias, A. (2020). La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial. *Revista Hipertextos*, 8(14), 173-177. DOI: doi.org/10.24215/23143924e0.
- Navarro, A., Dabenigno, V., Güelman, M., Lemos, S. y Rossi, C. (2020). Enseñar metodología de la investigación social en tiempo de pandemia: del vínculo pedagógico al aprendizaje activo y colaborativo. En *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19* (pp. 410-416). Universidad Nacional de Córdoba.
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O. y Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia. Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), e589. Doi: [10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589](https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589)
- Ramos Torres, D. (2020). *Coronateaching ¿síndrome o nueva oportunidad para la reflexión? I/II*. IESALC. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/02/coronateaching-sindrome-o-nueva-oportunidad-para-la-reflexion-ii/#.YLj28qhKjIU>
- Sandoval, C. H. (2020). La educación en tiempo del Covid-19. Herramientas TIC: el nuevo rol docente en el fortalecimiento del proceso enseñanza aprendizaje de las prácticas educativas innovadoras. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 24-31. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138>

La Educación a Distancia y la internacionalización de la educación superior ¿nuevas oportunidades post pandemia?

Laura Castagno

Universidad del Gran Rosario

lcastagno@ugr.edu.ar

María Eugenia Noriega

Universidad del Gran Rosario

menoriega@ugr.edu.ar

Tomás Rodoreda

Universidad Nacional de Rosario

tomasrodoreda@gmail.com

Apreciaciones generales acerca de la gestión institucional de la internacionalización de la Educación superior

Desde la última mitad del siglo XX a la actualidad los sistemas de educación superior han experimentado profundas transformaciones tanto a nivel nacional, regional como internacional. Diferentes dinámicas de cambio han producido la ampliación de las bases institucionales de los sistemas universitarios, la masificación de la matrícula de estudiantes y una gran expansión del cuerpo docente. Existen dimensiones de análisis –estrechamente relacionadas entre sí– que dan cuenta de estas experiencias transformadoras: 1) de la formación de élites a la cultura superior de masas; 2) la diferencia institucional del sistema; 3) los cambios en la profesión académica; 4) los cambios en la organización; y 5) la movilización de recursos materiales y simbólicos (Brunner, 1990).

Dentro de los sistemas nacionales de educación superior resulta significativo destacar la propensión hacia la heterogeneidad de sus bases institucionales. Tal característica se explica por las relaciones cambiantes entre Estado, sociedad e instituciones universitarias, la mayor densidad del tejido institucional dada por la presencia de universidades diversas en sus fines y alcances disciplinares y según el tipo de gestión pública o privada. Como corolario, se impone siempre el desafío de diseñar y sostener políticas y mecanismos que propicien la articulación y coordinación entre los diferentes actores dentro de los sistemas universitarios, persiguiendo amortiguar los conflictos y evitar la segmentación del sistema como la superposición de programas académicos.

Las instituciones universitarias son organizaciones complejas. Esta cualidad está dada por los desenvolvimientos tensionados de la organización en relación con la naturaleza del conocimiento, fines, tamaño, gestión pública o privada, procesos de toma de decisiones, convivencia de pautas profesionales y académicas, múltiples vínculos con el medio. La (re)solución de dichas tensiones conlleva a movilizar en el tablero de las agendas de la gestión universitaria una serie de capacidades (Martínez Nogueira, 2000): aquellas del orden de lo analítico y de la elaboración de políticas, como también las de dinamismo, innovación y liderazgo, de reconocimiento de lo particular y de lo universal, de diagnóstico conjunto por parte de los actores relevantes, de comprometer recursos materiales y simbólicos, de formulación de planes y programas operativos, y de promoción de la participación de la comunidad universitaria.

Por su parte, la internacionalización de la educación superior universitaria constituye una dimensión transversal dentro de la gestión universitaria. Sumada a las tradicionales funciones de docencia, investigación y extensión, su particularidad es que se desenvuelve a partir de la interrelación con las otras funciones, constituyéndose en una dinamizadora en el escenario internacional de las dimensiones tradicionales. La existencia de políticas de internacionalización presupone la orientación global de la institución al escenario internacional, estableciéndose en un medio y no en un fin en sí misma.

Por lo expuesto, y dado el creciente avance de la globalización, la internacionalización se constituyó en un tema más de las agendas universitarias, planteándose así una discusión conceptual necesaria para

poder encuadrar las diferentes estrategias posibles. Aquí se retoma la definición de Jane Knight (2005) quien plantea la internacionalización como “el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global con el objetivo, las funciones o el ofrecimiento de enseñanza postsecundaria” (p. 2). El concepto se operacionaliza en términos generales de dos maneras: uno es la internacionalización en casa, que incluye actividades que ayudan a los y las estudiantes a desarrollar una conciencia internacional y destrezas interculturales (no implica movilidad del país de origen); y el segundo es la internacionalización en el extranjero, incluidas todas las formas de enseñanza más allá de las fronteras: movilidad de estudiantes y cuerpo académico, y movilidad de proyectos, programas y proveedores (Knight, 2005).

Además, desde una mirada más amplia, y a partir de la distinción entre internacionalización y cooperación internacional, se pueden enumerar al menos cuatro modalidades de internacionalización de la educación superior, entre las que se encuentra la internacionalización en casa, la internacionalización del currículum, la movilidad virtual y las titulaciones dobles y conjuntas (Beneitone, 2014). Las dos primeras modalidades muchas veces se presentan como una misma estrategia, ubicando a la internacionalización del currículum como una estrategia dentro de la internacionalización en casa. Interesa, a los fines de este trabajo, desarrollar particularmente la internacionalización en casa pues es donde la educación a distancia se vincula estrechamente con la internacionalización de la educación superior.

Con respecto a la internacionalización en casa, se puede decir que la misma surge como respuesta directa y alternativa al énfasis por la movilidad e internacionalización fuera del país. La internacionalización en casa se introdujo como concepto clave en los ámbitos de debate a partir del año 1999. El concepto entró en boga con el objetivo de hacer que los y las estudiantes fueran competentes interculturalmente e internacionalmente sin dejar su propia ciudad para propósitos relacionados con los estudios.

Una de las primeras definiciones de internacionalización en casa fue dada por Crowther et al. “any internationally related activity with the exception of outbound student and staff mobility (Crowther et al., 2001, p. 8). En tanto Knight (2005) elabora el concepto de internacionalización en casa y describe un enfoque más amplio, en el que

las alianzas con grupos culturales y étnicos locales son solo uno de los elementos. Distingue “una diversidad de actividades” y menciona un número de ellas, además de alianzas culturales, planes de estudio y programas, procesos de enseñanza/aprendizaje, actividades extracurriculares y actividad investigadora y académica.

Pandemia y después: articulaciones entre la educación a distancia y la internacionalización de la Educación superior

De acuerdo al marco normativo vigente para el sistema universitario (Resolución Ministerial N° 2641/17), la educación a distancia se define como la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente estudiante está separada en el tiempo y/o uso del espacio durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral. Para tales fines utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación diseñados especialmente. De tal modo, prevalece la comprensión sistémica e integral de la educación a distancia que permite el abordaje de todo el conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de las propuestas a distancia.

En el transcurso de los últimos años la opción pedagógica y didáctica de dictado de carreras a distancias ha adquirido mayor presencia dentro de la gestión de las instituciones universitarias argentinas. El creciente número de carreras a distancia y de docentes y estudiantes que participan dentro de esta modalidad como asimismo la mayor incorporación de TICs en los procesos presenciales de enseñanza y aprendizajes (CONEAU, 2021), impactan dentro del sistema universitario y dan como resultado un desafío en términos de la gestión institucional de las universidades.

Lo arriba expresado se enlaza con un fenómeno epidemiológico, político y social de público conocimiento: el 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la pandemia por el virus SARS-CoV-2. A partir de entonces, en consonancia con sus pares de otros países y siguiendo con las normativas y recomendaciones

emanadas de instancias gubernamentales, así como de organismos internacionales como OMS, las universidades argentinas establecieron el cese de actividades de clases áulicas teóricas y prácticas y las consecuentes prórrogas en sus calendarios académicos como signo de un hecho preventivo frente a la epidemia generalizada. Queda de manifiesto cómo la disrupción de la realidad de un modo radical y rotundo impactó en la educación en general (IESALC, 2020) y en el sistema universitario argentino en particular, afectando de forma directa los modos de gestión de las instituciones universitarias y el diseño e implementación de las políticas educativas.

Cabe mencionar que se han realizado grandes esfuerzos desde la gestión universitaria con el fin de continuar, en el contexto de pandemia, garantizando el derecho a aprender y enseñar mediante la opción pedagógica a distancia. De este modo, los programas académicos han podido tener continuidad en tanto fueron adaptados a los denominados campus virtuales y entornos digitales. Si bien algunas de las instituciones universitarias de nuestro país, previo a la situación pandémica, contaban con mayor experiencia y *know-how* para impartir educación a distancia, no obstante, para un gran porcentaje de ellas la aparición del Covid-19 implicó un constante quehacer y aprender en el mientras tanto. En este sentido, cabe mencionar que en el año 2019 solamente el 5,6% de las ofertas académicas de pregrado y grado y el 3,2% de las de posgrado eran de cursado a distancia (CONEAU, 2021).

La crisis global generada por la pandemia tuvo también un impacto directo en las acciones de internacionalización desarrolladas por las instituciones universitarias, especialmente en aquellas para las cuales el componente presencial era considerado esencial. Superado el momento inicial de desasosiego e incertidumbre, las áreas responsables de la internacionalización en las universidades, lejos de paralizarse, apelaron a la búsqueda de alternativas, multiplicando las actividades de proyección internacional basadas, fundamentalmente, en la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Es importante destacar que esta respuesta frente a la crisis mundial se fue configurando gracias al compromiso, el intercambio de buenas prácticas y el trabajo mancomunado de las universidades de la región, recuperando y resignificando la tradición de la cooperación solidaria.

En este marco, resulta relevante discurrir en torno a cómo la internacionalización se ha visto repensada en un contexto de pandemia:

La exigencia del aislamiento y la interrupción de la movilidad internacional ha llevado a cambios en la modalidad y en la posibilidad de desarrollar intercambios virtuales entre las redes universitarias. Podemos intensificar la internacionalización de la educación superior en casa, incrementando la perspectiva comparada en los contenidos curriculares, y facilitando la oportunidad del intercambio con centros académicos de diferentes países para muchos más estudiantes de nuestras universidades. Es decir, es una oportunidad para democratizar la experiencia internacional e intercultural en numerosos grupos que no requieren moverse físicamente de sus lugares de estudio (Veiravé, 2021, p. 168).

La movilidad internacional tanto de estudiantes como de docentes e investigadores/as, acción central de las oficinas de relaciones internacionales de las universidades, fue una de las primeras actividades en verse afectada negativamente por la pandemia. El cierre de los campus universitarios a nivel mundial y las restricciones para viajes internacionales provocaron en lo inmediato, la necesidad de articular, con el Estado, políticas para la repatriación de aquellos miembros de la comunidad universitaria que se encontraban realizando actividades académicas o de investigación en el exterior. Paralelamente, las instituciones universitarias comenzaron a buscar alternativas innovadoras a la presencialidad. Y es aquí donde algunos recursos que ya estaban presentes en el mundo universitario antes de la crisis mundial, pasaron a tener un rol central en las estrategias de internacionalización de la educación superior.

La movilidad virtual de estudiantes fue la alternativa a los intercambios presenciales. De la mano del crecimiento exponencial de la educación a distancia y del desarrollo de los campus virtuales, las instituciones universitarias de la región comenzaron a ofrecer a estudiantes internacionales la posibilidad de cursar asignaturas a distancia con reconocimiento académico. Como consecuencia de ello, la gran mayoría de las instituciones universitarias articularon convocatorias de movilidad virtual tanto IN como OUT, y muchas de ellas aprobaron normativas internas para la regulación de los intercambios a distancia.

Esta estrategia fue acompañada y reforzada por iniciativas desarrolladas por diferentes redes universitarias regionales. Asociaciones como UDUAL (Unión de Universidades de América Latina y el Caribe) o AUGM (Asociación de Universidades Grupo Montevideo), impulsaron por primera vez programas de movilidad virtual tanto a nivel de grado como de posgrado.

Es posible interpretar que la movilidad virtual se presenta como una oportunidad para que la experiencia internacional e intercultural en las instituciones universitarias sea más inclusiva. En contraposición a las movilidades tradicionales que solo pueden ser vividas por un pequeño porcentaje de la población estudiantil, debido al desarraigo y al gran costo económico que conllevan, “las movilidades virtuales (...), al no tener estas implicaciones, contribuyen a la democratización de la internacionalización de las y los estudiantes, ya que permiten que un mayor número de estudiantes puedan llevarlas a cabo” (Anguera, 2021, p. 1).

Otra de las modalidades de internacionalización que adquirió mayor fuerza y cuyo uso se extendió entre las instituciones universitarias a partir de la pandemia, ha sido el COIL (*Collaborative Online International Learning*). Se trata de una metodología innovadora de enseñanza y aprendizaje que hace uso de las tecnologías en línea para ofrecer aprendizaje global y experiencias interculturales en el aula. El COIL se implementa a partir del vínculo entre pares académicos de distintas instituciones y su alcance puede variar en función del interés y acuerdo al que se arribe. La flexibilidad del COIL permite desarrollar distintos grados de colaboración, siendo fundamental que estudiantes y profesores/as interactúen y co-construyan a partir de una temática. Consiente, asimismo, la participación de dos o más instituciones y el tratamiento de temáticas que puedan ser de interés común para distintas disciplinas.

Desde el punto de vista de los y las estudiantes, el COIL fomenta el aprendizaje colaborativo entre jóvenes de distintos países, promueve el trabajo en equipo y brinda la oportunidad de conocer nuevas realidades y así ampliar sus competencias interculturales y globales. Desde la mirada del cuerpo docente, el COIL admite entrar en contacto con colegas de otras universidades, así como dictar cursos en universidades extranjeras sin necesidad de trasladarse físicamente.

En términos generales, el COIL es una lección de contenido académico, así como de comunicación y colaboración intercultural, tanto para estudiantes como para profesores/as.

Las Clases Espejo son otro recurso de índole similar a la metodología COIL cuyo uso se ha extendido entre las universidades durante el último año. Implican la vinculación entre docentes que dictan asignaturas similares en distintas universidades quienes comparten el desarrollo de un curso completo a través de plataformas a distancia. Cuando las clases espejo no son recíprocas, se está frente a la figura de *Guest Speaker* o docente invitado/a, otro instrumento académico ampliamente utilizado desde el inicio de la pandemia.

Tanto la metodología COIL como los otros recursos académicos mencionados, pueden contribuir a la internacionalización del currículum ya que a partir de estas experiencias los/las docentes actualizan o potencian contenidos o metodologías de sus cursos. La internacionalización del currículum es una estrategia que se encuentra en boga desde los inicios del siglo XXI pero que en contexto de pandemia – bajo las limitaciones de movilidad internacional tradicional– es revalorizada en el ámbito de la educación superior en América Latina. Diversos autores (Beneitone, 2014; Leask, 2013; Knight, 2005) han indagado e intentado conceptualizarla a la luz de un mundo crecientemente interconectado y donde la dimensión tecnológica cobra un rol fundamental en la educación superior.

Apuntes para invitar a la reflexión

Las instituciones universitarias como organizaciones complejas presuponen el diseño de estructuras de gobierno y académica que por su naturaleza no siempre resultan flexibles y dinámicas. La tensión siempre existente entre estructuras, gestión y procesos decisorios más o menos dinámicos, fue puesta a prueba en los últimos años en los diferentes niveles de los sistemas de educación superior. Una coyuntura demandante exigió rápidas respuestas al cambio, con miras a garantizar la educación como un derecho y sin descuidar la calidad educativa y los resultados de la gestión universitaria.

Entonces, las universidades debieron dar respuestas a los diferentes desafíos presentados durante la pandemia. Tales movimientos dieron cuenta de la relevancia social de las instituciones universitarias como así también de las vinculaciones tejidas por las diferentes instituciones a nivel local y regional (donde lo regional se vio revalorizado). Es de destacar que los posicionamientos frente a la emergencia no fueron en términos de estrategias individuales de las instituciones, sino de manera colaborativa y cooperativa.

En vistas a los escenarios de un mundo post pandemia, y considerando que entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por Naciones Unidas (ONU) para el año 2030 se pretende garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, a continuación, se comparten algunas notas que operan como disparadores para un debate abierto:

- poner en consideración si las transformaciones generadas en el ámbito de la educación superior en contexto pandémico lograrán institucionalizarse o más bien permanecerán como reflejos esporádicos y fluctuantes, rezagados por nuevas demandas futuras. En tal sentido, autores de la talla de Hans de Wit (2015) se preguntan si se experimentará un retorno al *status quo* previo a la pandemia. De modo que, entonces, es una suerte de imperiosa necesidad pensar desde la experiencia ganada en torno al enlace entre las políticas educativas de educación a distancia y de internacionalización de la educación superior que, a futuro, diseñen e implementen las instituciones universitarias.
- Promover el estudio de las nuevas e innovadoras articulaciones entre educación a distancia e internacionalización de la educación superior con el fin de que supongan estrategias que contribuyan efectivamente a una democratización del acceso a experiencias internacionales de la comunidad educativa. A sabiendas de que el escenario post pandemia no será exactamente igual para todas las instituciones universitarias, las herramientas de la educación a distancia permiten acercar

experiencias internacionales a aquellos/as estudiantes, docentes o universidades que por cuestiones económicas no podrían acceder. Como sostienen Jin Liu y Yuan Gao (2022), la virtualidad impidió vivir de forma completa la experiencia de las particularidades de otro sistema académico y de la cultura de otro país. Por lo tanto, en términos de experiencia, el concepto de internacionalización de Knight (2005) habilita a ser operacionalizado de otra forma, a partir de la modalidad a distancia de educación.

- Dilucidar si las relaciones de colaboración y cooperación a nivel internacional entre instituciones universitarias, nacidas de los tiempos pandémicos, redundarán en sostenidas y genuinas redes de sinergia y promotoras de equidad y solidaridad, atentos/as a que la gestión de modelos innovadores de movilidad académica logre combinar lo tradicional y lo virtual. Así, sin dejar de lado la movilidad académica clásica de estudiantes, docentes e investigadores, “pero reconociendo su carácter costoso y restrictivo, resulta necesario buscar modalidades alternativas de movilidad académica, por tramos cortos o módulos, con modalidades mixtas (que incluyan movilidad al extranjero y movilidad virtual), entre otras opciones posibles” (OEI, 2022, p. 137). Además, la internacionalización en casa puede postularse como forma de internacionalización sustentable, en tanto vaya de la mano de políticas que contribuyan a cerrar la brecha digital en educación.

Referencias bibliográficas

- Anguera, C. (2021) *Las movیلidades virtuales contribuyen a la democratización de los y las estudiantes*. Entrevista realizada para el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Recuperado en: <https://cinda.cl/noticias/las-movیلidades-virtuales-contribuyen-a-la-democratización-de-la-internacionalización-de-las-y-los-estudiantes/>

- Beneitone, P. (2014) De la Cooperación Internacional Universitaria a la Internacionalización de la educación superior: ¿cambio de paradigma o maquillaje conceptual? En G. Tangelson, (comp.), *Desde el sur: miradas sobre la internacionalización*. (pp. 29-52). EDUNLA.
- Brunner J. J. (1990). *Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos*. FCE.
- Crowther, P., Joris, M., Otten, M., Nilsson, B., Teekens, H. y Wächter, B. (2001) *Internationalization at Home*. A Position Paper. Eaie.
- CONEAU (2021) *Los sistemas institucionales de educación a distancia en la Argentina. Análisis de la primera experiencia de evaluación y validación*. Recuperado en: <http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/18-03-2021-Los-SIED-en-la-Argentina.pdf>.
- de Wit, H. (2015). The Future of Internationalization of Higher Education in *Europe. International Higher Education*, 83, 2-3. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9073>
- Knight, J. (2005). Un modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos. En H. de Wit, I. Jaramillo, J. Gacel Ávila y J. Knight (eds.), *Educación Superior en América Latina: la dimensión internacional* (pp. 1-38). Banco Mundial en coedición con Mayol Ediciones S.A.
- Leask, B. (2013). Internationalization of the Curriculum and the Disciplines: Current Perspectives and Directions for the Future. *Journal of Studies in International Education*, 17, 99-102.
- Liu, J. y Gao, Y. (2022). Higher Education Internationalization at the Crossroads: Effects of the Coronavirus Pandemic. *Tertiary Education and Management*, 28, 1-15.
- Martínez Nogueira, R. (2000). *Evaluación de la gestión universitaria*. CONEAU. Recuperado en: <http://www.coneau.gob.ar/archivos/1326.pdf>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - IESALC (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado en: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2022). *Informe Diagnóstico sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica. Perspectivas y desafíos de futuro 2022*. Recupe-

rado en: <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/informe-diagnostico-sobre-la-educacion-superior-y-la-ciencia-post-covid-19-en-iberoamerica-perspectivas-y-desafios-de-futuro-2022>

Veiravé, D. (2021). Ideales colectivos, aprendizajes en emergencia y compromiso social de la universidad pública. En P. Falcón, (comp.), *La Universidad entre la crisis y la oportunidad* (pp. 165-170). EUDEBA - Editorial UNC.

El proceso de institucionalización de la Educación a Distancia en la Universidad Atlántida Argentina

Verónica Chehtman

Universidad Atlántida Argentina
veronicachehtmangmail.com

Natalia Gardyn

Universidad Atlántida Argentina
natalia.gardyn@gmail.com

Candelaria Torrado

Universidad Atlántida Argentina
candelaria.torrado@atlantida.edu.ar

Introducción

La Universidad Atlántida Argentina (UAA) fue creada en el año 1995, a partir del acuerdo entre los Gobiernos Municipales de la región del sudeste de la provincia de Buenos Aires, para dar respuesta al desafío de formación local de profesionales, una demanda de la comunidad largamente esperada.

La Atlántida es consciente de que esta responsabilidad ha requerido y requiere de un proceso constante de cambio e innovación orientado a la mejora, a los efectos de desarrollar una propuesta académica coherente con los proyectos de vida y trayectos educativos de los miembros de las comunidades, regiones y zonas de influencia. Por ello, adecua diseños e implementa propuestas que respondan a los tiempos. Tiempos que son nuevos en cuanto a la posibilidad de trascender las barreras espaciales y temporales, para ampliar el alcance de la institución. La flexibilidad de la modalidad a distancia es un rasgo

clave, vinculado al espíritu democratizador e inclusivo que la distinguió desde su origen. En la actualidad, potenciada por las posibilidades que brindan las TIC, constituye una combinación que ofrece posibilidades inéditas de inclusión, calidad y excelencia.

Todo esto fundamenta la necesidad, la relevancia y la pertinencia de institucionalizar la modalidad a distancia en la Universidad para desarrollar las funciones sustantivas académicas de manera más flexible, siempre bajo los más altos estándares de calidad y excelencia.

El proyecto de Educación a Distancia en la UAA

En el año 2019, comenzó el proceso de diseño del proyecto para incorporar la modalidad a distancia en la Universidad Atlántida Argentina, como una manera de desarrollar y gestionar los procesos de formación y producción de conocimientos, así como de extensión en una institución que es naturalmente dispersa geográficamente.¹ El objetivo era ampliar el alcance de las capacidades institucionales a través de una propuesta académica flexible y ubicua, capaz de brindar acceso más allá de la localización de las personas y de su disponibilidad horaria. Además, la modalidad ya era considerada importante para articular el funcionamiento institucional de actores dispersos geográficamente, potenciarlo y que esta territorialidad que tiene la Universidad se transforme en red de capacidades, de formación y de conocimiento.

Una de las características principales de la modalidad a distancia, desde sus orígenes, consiste en la posibilidad que brinda de desarrollar proyectos de inclusión y democratización (Litwin, 2003; Mena, 2005; Maggio, 2021) En este sentido, el proyecto de educación a distancia que se proponía desarrollar la Universidad Atlántida tenía un profundo sentido social respecto de su comunidad. Es a partir de la creación de la Universidad Atlántida en la localidad de Mar de Ajó (y posteriormente en Dolores y Mar del Plata), que jóvenes y adultos de

¹ La Atlántida funciona en tres sedes y que su zona de influencia está conformada por veinticinco partidos de la provincia de Buenos Aires: Azul, Balcarce, Benito Juárez, Castelli, Chascomús, Dolores, General Alvarado, General Belgrano, General Guido, General Juan Madariaga, General Lavalle, General Pueyrredon, La Costa, Las Flores, 1. Lobería, Maipú, Mar Chiquita, Necochea, Pila, Pinamar, Rauch, San Cayetano, Tandil, Tordillo, Villa Gesell.

la zona costera pudieron estudiar sin desarraigarse. Como graduados desarrollan, en su gran mayoría, sus actividades profesionales en su lugar de origen. Sus familias crecieron y la región se desarrolló con sus propios talentos. Ese es un valor trascendental que la Atlántida ha aportado en su corta historia institucional.

Por otra parte, las nuevas tecnologías de la información y las telecomunicaciones permiten hoy modos diversos de producción colaborativa de conocimientos, así como planificar el desarrollo de la actividad académica, vinculándola con el sector productivo. Es en este sentido que la modalidad a distancia se concibe como la posibilidad de brindar un espacio ubicuo a todas las actividades de la universidad.

En función de la misión, visión y los valores del proyecto institucional de la Universidad Atlántida, se propuso la creación del Sistema Institucional de Educación a Distancia –SIED– para la concreción del proyecto de educación a distancia y la institucionalización de la modalidad, de manera de brindar a la comunidad educativa una opción complementaria y alternativa, alineada con sus objetivos fundacionales, actualizada y proyectada con la visión del futuro de la educación universitaria.

El proceso de diseño e implementación del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la UAA

Marco normativo

Una vez tomada la decisión de institucionalizar el proyecto de educación a distancia que deseaba desarrollar la Universidad, se analizó el marco normativo vigente a nivel nacional de manera de comenzar el proceso de formalización de la modalidad.

La normativa vigente al momento del diseño del Sistema Institucional de Educación a Distancia era la Resolución del Ministerio de Educación Nacional N° 2641/17 que aprueba los lineamientos para el desarrollo de la opción pedagógica y didáctica de Educación a Distancia en el ámbito universitario. Sobre la base de estos lineamientos normativos se comienza el proceso de diseño del SIED UAA.

Tal como se establece en la normativa, el SIED en tanto “conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia” en su formulación debe incluir “la definición de los fundamentos, criterios y las proposiciones de concreción de propuestas educativas dictadas o a dictarse a distancia”. (2641-E/2017)

Por este motivo, liderado por el Rectorado, se inició un proceso interno de diálogo entre todas las áreas involucradas en la Universidad para la definición de criterios comunes acerca de los fundamentos, propósitos y condiciones existentes y necesarias para el desarrollo de la modalidad. Este fue un proceso muy fructífero ya que implicó reflexionar acerca del modelo educativo de la universidad en su conjunto.

Proceso de evaluación y validación del SIED

Una vez diseñado el documento de caracterización del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la UAA y aprobado su plan de desarrollo por las autoridades de la Universidad, fue presentado en el año 2020 a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria para su evaluación.

Esta instancia permitió reafirmar la solidez con la que se abordó la construcción del proyecto. En el año 2021, en oportunidad de la visita de pares evaluadores (realizada de manera virtual), se destacó la calidad del proyecto y la coherencia con el Proyecto institucional, contando con un Informe de Evaluación que sintetizaba el proceso de diseño y la potencialidad para su implementación.

En noviembre del 2021, a través de la Resolución N° 217/21 de la Secretaría de Políticas Universitarias dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, se otorga validez al Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Universidad Atlántida Argentina.

Esta resolución constituye un hito para la Universidad ya que se transforma en el corolario del proceso de diseño y permite planificar la puesta en marcha de la modalidad a distancia a través de tres nuevas propuestas de formación de grado del área de educación y desarrollo deportivo.

La modalidad a distancia en la UAA en contexto de pandemia

Una particularidad de la experiencia que se presenta es la irrupción de la pandemia en la fase de diseño del proyecto. Si bien el proyecto comenzó a ser diseñado en el año 2019, previo a la pandemia, el SIED se terminó de elaborar en el transcurso del Aislamiento Social, Preventivo Obligatorio (ASPO). Esta situación provocó en la Universidad múltiples desafíos, pero la principal consistió en garantizar la continuidad pedagógica de las diferentes propuestas formativas en curso, ya que la UAA solo contaba en ese momento con carreras presenciales.

Por lo tanto, durante el primer mes de aislamiento, todos los esfuerzos institucionales se volcaron a garantizar la cursada a pesar de las restricciones y se logró rápidamente funcionar en modo “remoto de emergencia”. Hodges et al. (2020) definen a este modo como:

un cambio temporal en la provisión de la enseñanza a uno alternativo debido a circunstancias de crisis (que) implica el uso de soluciones totalmente remotas para la educación, que de otro modo se ofrecerían de modo presencial o como cursos mixtos o híbridos y que volverán a ese formato una vez la crisis o emergencia haya remitido (p. 6).

En la UAA, esta transición de la modalidad totalmente presencial a esta modalidad a distancia no constituía (únicamente) una respuesta provisorio a la crisis. Por eso, se trabajó en la resolución de la coyuntura y en la toma de decisiones metodológicas, organizativas y operativas con una mirada de largo plazo. No se trasladaron mecánicamente los modelos de la modalidad presencial, se desarrolló un programa de capacitación y asistencia, se integraron sistemas, entre otras acciones.

Esto fue posible gracias a la conformación previa del equipo especializado en la modalidad a distancia y el establecimiento de pautas de calidad acordadas con los actores de la universidad en el proceso de construcción del modelo educativo de la opción pedagógica a distancia. Por lo que habernos encontrado en proceso de elaboración del SIED constituyó una fortaleza al momento de abordar el pasaje de la presencialidad a la virtualidad.

Aspectos clave de la experiencia

Aunque aún resulta pronto para sacar conclusiones, es posible identificar algunos aspectos clave de la experiencia de institucionalización de la modalidad a distancia en la UAA: (1) una concepción sistémica de origen, (2) la adecuada inserción organizacional, (3) el desarrollo de capacidades, (4) el trabajo multidisciplinar e integrado (5) un modelo didáctico mediado basado en supuestos constructivista-sociales acerca del aprendizaje.

Concepción sistémica de origen

El diseño del SIED UAA parte de los principios establecidos en el Estatuto de la Universidad para contribuir a la construcción de una sociedad pluralista, justa y civilista que fortalece la autonomía personal y refuerza la dignidad humana. La propuesta se realizó con una perspectiva sistémica que contempla las distintas funciones de la universidad, las áreas de la estructura organizacional, los actores, los roles, los procesos y el contexto en el que se desenvuelven sus actividades.

Inserción organizacional

La inserción de la modalidad se concibió matricialmente, con un área de responsabilidad específica a través de la creación de un Instituto de Educación a Distancia (IEAD) dependiente del Rectorado de la Universidad. Para garantizar la articulación de las distintas funciones de la Universidad con la modalidad se previó la participación del IEAD en reuniones del Consejo Superior y con cada una de las áreas sustantivas de la institución (Secretarías Académica, de Investigación y de Extensión, Facultades e Institutos).

Desde el Instituto de Educación a Distancia se trabaja en la implementación de la modalidad a distancia a partir de un equipo multidisciplinar con capacidad de abordar los aspectos pedagógicos, comunicacionales y tecnológicos que conlleva la tarea. Estos equipos se ocupan de las definiciones acerca del proceso de enseñanza mediado

por el Campus virtual, el proceso de producción de materiales, la gestión académica, la coordinación del trabajo que se lleva a cabo entre los equipos que lo integran, las autoridades de las Facultades y carreras, los docentes y otras áreas de la universidad.

A través de los mecanismos que ya se detallaron, el IEAD trabaja en coordinación con todas las áreas de la Universidad, con las cuales se desarrollan procesos de manera integrada: Secretaría Académica, Facultades, Secretaría de Extensión, Secretaría de investigación, Comisión Permanente de Autoevaluación y Calidad Académica (CPACA), área de Sistemas y Biblioteca.

En cuanto a los roles, funciones y responsabilidades, la Secretaría Académica es la que define las pautas generales de organización y gestión de la modalidad en forma coherente con la modalidad presencial; mientras que las Facultades son responsables del contenido sustantivo. De esta manera, el Instituto de Educación a Distancia se ocupa de desarrollar el modelo pedagógico a distancia, coordinar las acciones con el resto de las áreas y disponer de las mediaciones necesarias y las acciones de formación, asistencia y soporte para el adecuado desarrollo la modalidad.

Desarrollo de capacidades

Una adopción integrada de la modalidad a distancia requirió una adaptación de los modelos organizativos y didácticos y, por lo tanto, el desarrollo de capacidades en todas las funciones de la Universidad.

Se desarrolla un Programa de Formación en docencia universitaria que incluye diversas actividades: (i) Cursos de formación en las características de la modalidad, sus aspectos didácticos y de gestión, (ii) acciones tutoriales “uno a uno” de asistencia a los docentes y las docentes en el desarrollo tecno-educativo, (iii) un espacio de apoyo a la docencia universitaria con ayudas, tutoriales, explicaciones y espacios de colaboración y compartir mejores prácticas.

Se desarrolla un conjunto de acciones dirigidas a los y las estudiantes (i) un curso introductorio a la vida universitaria específico para la educación a distancia, (ii) un espacio de ayudas a los y las estudiantes que incluye tutoriales, materiales de apoyo, etc.

Se despliegan cursos de formación para todas las áreas de gestión y las áreas responsables de las funciones de la Universidad.

Modelo didáctico mediado basado en supuestos constructivista-sociales acerca del aprendizaje

El SIED de la UAA fundamenta las pautas de diseño de las propuestas formativas en un modelo didáctico mediado constructivista-social en el que la actividad conjunta y las distintas ayudas docentes son estructurantes de la propuesta de enseñanza (Ornubia, 2016).

El entorno de enseñanza y de aprendizaje, implementado en la plataforma de código abierto *Moodle*, e integrado con la plataforma de videoconferencia sincrónica *Zoom* y con la plataforma de gestión de la universidad, presenta herramientas de comunicación bidireccionales, sincrónicas y asincrónicas. La Clase como unidad de desarrollo didáctico mediado se desarrolla a través de una combinación de encuentros sincrónicos y actividades asincrónicas que otorgan posibilidades al mismo tiempo flexibles y cercanas, con una permanente evaluación, seguimiento y retroalimentación.

Las ayudas previstas apuntan a la autonomía progresiva de los/las estudiantes, de acuerdo con los principios y el modelo educativo de la modalidad a distancia en la universidad. En este sentido el SIED prevé una serie de acciones llevadas a cabo en forma permanente y articulada con la docencia a través de (i) las áreas de tutorías y de Tecnología, Innovación y Soporte del IEAD (ii) el área de Docencia del IEAD y (iii) los responsables del Programa de ingreso a las carreras, en conjunto con la División Alumnos dependiente de la Secretaría Académica. Docentes, tutores/as de nexos y personal de soporte técnico acompañen a los/las estudiantes en las instancias de ambientación, capacitación y seguimiento para desarrollar el proceso de aprendizaje mediado por tecnologías.

Trabajo multidisciplinar

Desde su concepción, se considera el trabajo multidisciplinar como un eje central para el desarrollo de la modalidad a distancia. Lograr la

institucionalización de la educación a distancia requiere de un equipo multidisciplinario orientado al cumplimiento de objetivos y el desarrollo de estrategias que permitan garantizar propuestas formativas de calidad. Por ello, las áreas que conforman el IEAD de la UAA cuentan con equipos multidisciplinarios al servicio de los proyectos de desarrollo de cada una de las Unidades Académicas y liderados por el cuerpo académico de la Universidad.

A través del área de Docencia del IEAD se realiza el diseño y asesoramiento didáctico en el que especialistas en educación a distancia (i) contribuyen con las Facultades y los/las docentes para el diseño y desarrollo de las propuestas a distancia; (ii) supervisan el desempeño en las aulas virtuales; y (iii) diseñan e implementan la formación del cuerpo docente. Este equipo tiene la función de diseñar las mediaciones necesarias para la modalidad, el desarrollo y la asistencia para la generación de materiales, la utilización de herramientas y recursos, la formación docente y el asesoramiento para las evaluaciones. En cuanto al área de Gestión, es un equipo dedicado a la comunicación, gestiona los canales y contenidos de comunicación que permiten asistir a usuarios y usuarias, estudiantes y docentes, y son los referentes para la distribución de la comunicación a fin de resolver en forma rápida problemas técnicos y para mantener una comunicación fluida a través de la plataforma, así como derivar consultas a otros sectores. El área de Tecnología, Innovación y Soporte requiere de un equipo de profesionales de las disciplinas de las tecnologías de la información y comunicación que permiten efectivizar el desarrollo de la modalidad. Los/las responsables del componente tecnológico del sistema velan por el mantenimiento evolutivo del Campus Virtual, la incorporación genuina de mediaciones tecnológicas al servicio de la enseñanza y del aprendizaje y la introducción de innovaciones que se co-construyen con los estudiantes y docentes, actores protagónicos del proceso de formación y desarrollo de las funciones de investigación y extensión universitaria. Los/las responsables de soporte realizan tareas de comunicación, gestión, capacitación y asistencia técnica a usuarios y usuarias estudiantes y docentes.

Conclusiones

El origen del SIED de la UAA, vinculado a preocupaciones relativas al acceso y la inclusión, que se remontan a los ideales fundacionales de la institución, contribuye a la relevancia y solidez de la incorporación de la modalidad a distancia. A su vez, la inscripción de la modalidad ayuda a garantizar el cumplimiento del derecho a la educación superior en la región. Las proyecciones de su desarrollo no están exentas de desafíos, pero plantean numerosas oportunidades a una Universidad cuya característica natural es el funcionamiento territorial ampliado.

La implementación de la modalidad a distancia justo antes de la pandemia permitió catalizar los aprendizajes de la crisis que generó el “apagón de presencialidad” (Mena, 2021) e hizo que la educación remota de emergencia fuera un acelerador de los procesos naturales de cambio organizacional que requiere la incorporación de la modalidad. Para que esto fuera posible jugaron algunos aspectos clave del diseño y de un enfoque de implementación orientados hacia la calidad y la excelencia para el cumplimiento de objetivos organizacionales relevantes.

Referencias bibliográficas

- CEPAL (2020). Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19. Informe especial N° 7. Naciones Unidas.
- García-de-Paz, S. y Santana Bonilla, P.J. (2021). La transición a entornos de educación virtual en un contexto de emergencia sanitaria: estudio de caso de un equipo docente en Formación Profesional Básica. *RED. Revista Educación a Distancia*, 21(65). <http://dx.doi.org/10.6018/red.450791>
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020, March 27). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EducauseReview*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Lion, C. (comp.) (2020). *Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

- Litwin, E. (2003). *La educación a distancia*. Amorrortu.
- Maggio, M. (2021). *Educación en Pandemia*. Editorial Paidós.
- Mena, M. (2021). Retos y desafíos con la calidad de la educación a distancia y en línea en tiempos del COVID-19. [Webinar]. Virtual Educa.
- Onrubia, J. (2016). Aprender y enseñar en entornos virtuales: Actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 50, Art. 3. <http://www.um.es/ead/red/50/onrubia.pdf>

Enseñando y aprendiendo nuevas estrategias: “programa de capacitación en acción”

Karina Patricia Cuzzani
Universidad Maimónides
cuzzani.karina@maimonides.edu

Mariana Angélica Ortega
Universidad Maimónides
ortega.mariana@maimonides.edu

Paola Denise Puño Canestro
Universidad Maimónides
canestro.paola@maimonides.edu

De dónde venimos: el cambio en las reglas de juego...

Es necesario que todos los que tienen la misión de enseñar ocupen la vanguardia de la incertidumbre de nuestro tiempo (Morín, 2016, p. 43).

Patear el tablero y esperar... ¿Qué sucederá cuando las fichas que volaron con un ímpetu inusitado vuelvan a caer? ¿Con qué nuevas posibilidades nos encontraremos? ¿Trataremos de adaptarlas a nuestras jugadas de siempre o nos animaremos a construir una estrategia distinta?

La incertidumbre tiene ese no sé qué... o nos paraliza o nos anima a explorar senderos que nunca pensamos recorrer; parafraseando a una referente en el tema como Mariana Maggio (2020), los docentes universitarios, a partir de los cambios en las reglas de juego que trajo aparejada la pandemia, transitamos un recorrido –tan desafiante como sinuoso– que los llevó a ir “de la conmoción a la mutación”. En este proceso, los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED) de las Universidades asumieron, con diferentes estilos y

líneas de acción diversas, el compromiso de acompañar a los equipos directivos y docentes en el rediseño de sus propuestas de enseñanza.

En un primer momento, la Universidad Maimónides, a través del SIED –hoy Dirección de Educación a Distancia– ofreció a sus docentes de carreras presenciales un conjunto de capacitaciones orientadas a compartir, explorar y poner en juego diferentes herramientas que les pudieran resultar de utilidad para incorporar en sus propuestas pedagógicas, en una época en donde la presencialidad –en su concepción más pura–, sin mediación tecnológica estaba destinada a permanecer por largo rato fuera del campo de juego. Cabe señalar que los procesos de capacitación docente habían comenzado a calar más hondo en el ámbito de la Universidad desde 2019, para los docentes de ambas modalidades de dictado.

Más adelante, surgieron líneas renovadas de capacitación que pusieron el foco en propiciar, en el diseño de las propuestas, el necesario equilibrio entre el uso de la tecnología y la metodología, subrayando (con ahínco), que siempre debía prevalecer la intencionalidad docente por sobre cualquier lógica meramente instrumental. Así, se propusieron distintos espacios de reflexión que invitaban a los profesores a debatir posibilidades, a compartir experiencias y a comprender el carácter vehiculizador y potenciador de las herramientas en el desarrollo de buenas metodologías.

En este proceso, como equipo, tuvimos la oportunidad de apreciar varias jugadas maestras, de acompañar codo a codo a aquellos docentes que lo intentaban y se animaban a innovar, aunque ello los condujera a resignar alguna que otra ficha. También hubo un grupo, más conservador, que no se animó al cambio y prefirió continuar con su modo de hacer docencia, aunque el juego estuviese cambiando y muchas de las reglas con las que se seguían manejando quedaron obsoletas.

En dónde estamos hoy: pensando en las estrategias

Más allá del camino recorrido hasta aquí, en este último tiempo, comenzaron a resonar en el ámbito académico estrategias que buscaban combinar lo mejor de la presencialidad con los hallazgos que la virtualidad había posibilitado; así, empezaron a circular conceptos

como los de hibridez, alternancia, bimodalidad. De este modo, se puso en evidencia cómo la Educación a Distancia –aquella que por muchos años había sido mirada de reojo– pisaba cada vez con más fuerza y firmeza en la Educación Superior.

Surge en el campo de las Ciencias de la Educación la “Pedagogía Postpandemia” como una nueva categoría para el análisis, y en el terreno de la Tecnología Educativa cobran impulso los llamados modelos híbridos de enseñanza. Como ya lo expresaba Duart et al. (2008):

Entendemos por híbridos aquellos contextos que van más allá de los semipresenciales que se limitan a definir dos espacios paralelos y no relacionados: el de la presencialidad y el de la no presencialidad. El contexto híbrido es aquel que ha sido diseñado para que el aprendizaje se produzca tanto de forma presencial como no presencial, o que empiece en una modalidad y concluya o continúe en otra. La importancia de estos contextos reside en el correcto diseño de instrucción del plan docente (p. 16).

Queda claro que las estrategias de enseñanza se vieron impactadas durante la pandemia y cada vez más la educación presencial se nutrirá de las nuevas estrategias adquiridas y de lo mejor de la virtualidad.

En este contexto, como integrantes de la Dirección de Educación a Distancia de UMAI entendimos que el desafío implicaba no perder lo construido en los últimos años, potenciar la educación mediante el uso de tecnologías y encontrar en la virtualidad y en la presencialidad el equilibrio necesario para dictar carreras de calidad que le permitan a los estudiantes organizar su estudio, ampliando las fronteras del aprendizaje a otros espacios que no se encuentren encorsetados en el “aula física”.

Como punto de anclaje a esta situación, en diciembre de 2021, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) publicó un documento denominado “Consideraciones sobre las estrategias de hibridación”. En él, habilita a las Universidades a emplear estrategias combinadas en carreras presenciales siempre y cuando las mismas estén normadas y garanticen la institucionalidad de los espacios y de las condiciones necesarias para las interacciones sincrónicas entre docentes y estudiantes.

Es así como en el marco de la planificación anual que la Dirección de Educación a Distancia elabora y eleva a la Secretaría de Planeamiento y Evaluación Institucional de quien depende, surgió la necesidad de barajar y dar de nuevo en materia de capacitación docente. A nuevos contextos, nuevos desafíos por delante. La experiencia de transitar estos años ofreciendo diversos cursos nos dejó como puntapié para la reflexión un interrogante clave: **¿Cómo podemos garantizar que aquello que trabajamos junto a los docentes luego se ponga en práctica en las aulas?**

Esta pregunta –de esas que resultan tan profundas como reveladoras– hizo mella en el equipo ya que, en los distintos espacios de reflexión que compartimos con los docentes, seguíamos escuchando frases como... “Los estudiantes siguen copiando y pegando...”, “Encontramos en los alumnos poco análisis y mucha reproducción...”, “Proponemos trabajo en el foro pero les cuesta participar...”, En las reuniones de equipo nos preguntamos “¿Estamos fallando?”, si es así, “¿En qué?, ¿nos estará faltando algo?”.

Releyendo literatura en búsqueda de algunas luces verdes en el camino, nos encontramos con el libro *La investigación - acción en educación* de John Elliot (2000). En él, aún con impresionante vigencia, el autor sostiene que:

La velocidad del cambio social en la sociedad contemporánea crea contextos inestables para la práctica profesional. La cultura de la persona individualista es incapaz de desarrollar el nuevo conocimiento profesional que se requiere para resolver los problemas prácticos de complejidad creciente. Handy afirma que algunas profesiones están respondiendo a esta complejidad mediante “su agrupación en culturas de tarea y su sometimiento a disciplinas más organizativas”. La aparición del movimiento de investigación-acción en la esfera de la educación constituye una respuesta de este tipo (pp. 100-101).

Tomando como eje esta perspectiva, encontramos un as bajo la manga. Pensando en las propias prácticas docentes, diseñamos el “Programa de Capacitación en Acción”, destinado en esta primera oportunidad, a los equipos docentes de una carrera de grado de la Universidad que se dicta bajo la modalidad a distancia. Como sello distintivo, esta capacitación tiene por objetivo reflexionar, junto a los

profesores, sobre el proceso de construcción, implementación y evaluación de una propuesta pedagógica para la modalidad a distancia, buscando poner en el centro de la acción al estudiante que tenemos que formar y las competencias que de él se esperan al finalizar su proceso educativo. De este modo y entendiendo que, para acompañar al estudiante, el docente debe desplegar determinadas competencias, se busca hacer hincapié en aquellas que deben poner en juego al elaborar la propuesta de enseñanza.

Como enuncia el programa, una marca diferenciadora de este nuevo plan, en relación con las capacitaciones brindadas con anterioridad, radica en su producto final, ya que a medida que avanza el curso los docentes deberán ir elaborando diferentes tipos de productos que serán utilizados en el dictado de sus asignaturas. De este modo, y planteando un trabajo interdisciplinario, el programa prevé la participación de los responsables de la conducción académico-pedagógica de las carreras involucradas, quienes supervisarán, desde la mirada disciplinar, las producciones de los docentes mientras progresa el curso. La Dirección de Educación a Distancia, por su parte, pondrá en juego la *expertise* del equipo en pos de asesorar, acompañar y pensar junto a los docentes el proceso de construcción, implementación y evaluación de sus propuestas de enseñanza, haciendo foco en las competencias digitales que se requieren desarrollar para desempeñar estas tareas.

La primera etapa del “Programa de Capacitación en Acción”, que está vinculada al proceso de construcción de la propuesta de enseñanza, tiene una duración de seis semanas y comienza un mes y medio antes del inicio del ciclo lectivo. Durante esta primera fase, se propone un encuentro sincrónico semanal de dos horas de duración y un conjunto de actividades asincrónicas que los docentes deben desarrollar en la plataforma educativa, sumando una carga total de cuarenta y ocho horas. Se espera que al finalizar este primer tramo el equipo docente haya podido avanzar en la elaboración de la propuesta pedagógica y esté en condiciones de comenzar a plasmarla en la plataforma educativa.

Para el desarrollo de la primera fase nos preguntamos: ¿qué competencias requieren desarrollar los docentes de la Universidad para planificar y ejecutar propuestas pedagógicas acordes a las necesidades de formación de los estudiantes? Las competencias que ya poseen, ¿son las

mismas que hace dos años atrás? ¿Se sumaron algunas y otras dejaron de ser necesarias? ¿Qué dispositivos podemos poner en juego para potenciar las competencias que tienen y desarrollar las que necesitan?

Sin embargo, entendemos que antes de esbozar algunas respuestas tenemos que, necesariamente, volver el foco a nuestros alumnos. ¿Por qué? Porque es a ellos a quienes debemos dirigir nuestros esfuerzos ya que son los destinatarios de aquellas estrategias que pongamos en juego.

Entonces, ¿cómo aprenden nuestros alumnos? En búsqueda de algunas certezas, recurrimos a Serres (2013) quien, con un riguroso detalle, afirma que los estudiantes:

viven, pues, en lo virtual. Las ciencias cognitivas muestran que el uso de la Red, la lectura o la escritura de mensajes con los pulgares, la consulta de *Wikipedia* o *Facebook* no estimulan las mismas neuronas ni las mismas zonas corticales que el uso del libro, de la tiza, o del cuaderno. Pueden manipular varias informaciones a la vez. No conocen ni integran, ni sintetizan como nosotros, sus ascendientes. Ya no tienen la misma cabeza. (...) Como ya no tiene la misma cabeza que sus padres, él o ella conoce de otro modo. Él o ella escribe de otro modo (pp. 21-22).

Bajo estas nuevas reglas de juego, cabe preguntarnos: ¿cuánto influye en su manera de aprender nuestra manera de enseñar? Si los estudiantes aprenden de otro modo, utilizando estrategias distintas a las que usamos nosotros cuando nos formamos, entonces, es nuestra responsabilidad como educadores repensar y reorientar nuestras prácticas de enseñanza. Por eso, el interrogante que guio gran parte de esta primera etapa fue el siguiente: ¿qué herramientas ponen en juego nuestros estudiantes durante el proceso de aprendizaje y qué hacemos – como responsables de diseñar las propuestas de enseñanza– para potenciar sus aprendizajes?

Encontramos en el concepto de “Entornos personales de aprendizaje” –o PLE por su sigla en inglés– una pista clave para compartir con los equipos docentes que estaban en proceso de diseño de sus propuestas pedagógicas: un PLE (...) “...es el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (Adell y Castañeda, 2010,

p. 23). Es decir, el PLE de las personas se configura por los procesos, experiencias y estrategias que el aprendiz puede –y debe– poner en marcha para aprender y, en las actuales condiciones sociales y culturales, está determinado por las posibilidades que las tecnologías abren y potencian. Eso implica que hoy algunos de esos procesos, estrategias y experiencias son nuevos, han surgido de la mano de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pero implica también que es deseable que sean utilizados frecuentemente y que sirvan para enriquecer la manera en la que aprenden las personas tanto de forma individual como con otros (Castañeda y Adell, 2013, p. 13).

Por eso:

cuando afirmamos que todos tenemos un PLE lo sepamos o no, hacemos énfasis en que no hace falta ser un aprendiz experto o un profesional de la pedagogía para tener un PLE. No obstante, tenerlo y no conocerlo o no saber cómo enriquecerlo/mantenerlo implica desperdiciar su potencial en tanto que herramienta de metacognición. Si no entendemos cómo aprendemos, es muy difícil que podamos replicar nuestros mecanismos de aprendizaje en situaciones similares o reconducirlos y enriquecerlos cuando no sabemos enfrentar una situación en la que debemos aprender cosas nuevas. Y eso supone un problema serio de adaptabilidad en un mundo en que la necesidad de aprender es no sólo permanente (aprendizaje a lo largo de toda la vida), sino más amplia que nunca (aprendizaje en más y variados aspectos, a lo “ancho” de toda la vida) (Castañeda y Adell, 2013, p. 21).

Las preguntas que vuelven a emerger son: ¿qué hacemos como docentes para potenciar el PLE de los estudiantes? ¿Les ofrecemos variedad de herramientas? ¿Les vamos dando indicios de cómo pueden ir conformando su espacio de aprendizaje? ¿Les proponemos actividades metacognitivas que propicien la reflexión sobre sus propios procesos de construcción de conocimiento? En esta línea, las acciones desarrolladas durante la primera etapa de la capacitación estuvieron orientadas a reflexionar sobre la implicancia de estos aspectos al momento de diseñar una propuesta pedagógica para la modalidad a distancia. Por ello, el foco estuvo puesto en el desarrollo y fortalecimiento de las competencias de los docentes, poniendo énfasis en las

competencias digitales, de modo que, por efecto derrame, encuentren eco en el proceso de formación de los estudiantes.

Hacia dónde vamos: analizando las partidas

El inicio de la cursada marca el punto de partida de la segunda etapa del programa: la del seguimiento de la implementación, que se extenderá a lo largo de todo el cuatrimestre. Se prevén, para esta segunda fase, encuentros sincrónicos mensuales junto a los equipos docentes con el objetivo de analizar cómo se va desarrollando la cursada y, de ser necesario, ajustar aquellos aspectos de la propuesta que sean requeridos. De manera transversal, la Dirección de Educación a Distancia, realizará tareas de seguimiento en las aulas virtuales con el fin de analizar la coherencia entre lo planificado durante la primera etapa y la implementación de la propuesta pedagógica.

El fin del cuatrimestre implica un nuevo comienzo: en este caso, el de la tercera etapa del “Programa de Capacitación en Acción”. Llegado este punto y de manera interdisciplinar, la Dirección de Educación a Distancia junto al equipo responsable de la conducción académica-pedagógica de la Carrera, evaluarán el proceso en su totalidad. Como producto, surgirá un informe final que tiene como objetivo destacar aquellos aspectos positivos de la cursada e identificar las fallencias relevadas en pos de optimizarlas. Se compartirán los hallazgos con los equipos docentes de modo que esta experiencia implique, a su vez, una nueva posibilidad de aprendizaje.

Al proponer una mirada integral sobre cada propuesta pedagógica, el diseño del “Programa de Capacitación en Acción” representa no solo un desafío para la Dirección de Educación a Distancia por los esfuerzos mancomunados que se trazaron junto al equipo directivo de la Carrera, sino también la posibilidad de cubrir la vacancia en materia de capacitación docente a la que hacíamos referencia.

El hecho de poder analizar “la partida completa” brinda la oportunidad de considerar las cartas con las que contaban los docentes para construir sus jugadas, ver qué hicieron con ellas y apreciar las estrategias que pusieron en juego para construir sus propuestas de enseñanza.

Conclusiones

El camino recorrido a lo largo de estos años nos permitió, como equipo de la Dirección de Educación a Distancia, afrontar distintos desafíos en materia de capacitación docente. Si bien todos ellos asumieron diferentes matices y formatos según el objetivo perseguido en cada caso, es posible identificar una constante que subyace a cada propuesta: la idea de propiciar en los docentes, prácticas de enseñanza reflexivas y que pongan a los estudiantes en el centro de su atención.

En palabras de Freire (1994):

El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que esta lo hace recorrer (p. 45).

En este punto, entendemos que el diseño del “Programa de Capacitación en Acción” (así como las futuras y mejoradas versiones que de él se desprendan) abre camino a una nueva concepción respecto de la necesidad de un acompañamiento transversal a los equipos docentes durante el proceso de construcción, implementación y evaluación de sus propuestas pedagógicas.

Al tener una duración de un cuatrimestre, aún nos encontramos en pleno desarrollo de la etapa 1, por lo que contamos con más interrogantes que certezas. ¿Qué harán los docentes con las herramientas compartidas? ¿Qué estrategias decidirán poner en juego? ¿Cómo los acompañaremos más allá del seguimiento que vamos a hacer? ¿Qué otras acciones debemos considerar para optimizar el desarrollo del programa? Entendiendo que, como afirmó el teórico del ajedrez Tarasch (n.d): “La belleza de un movimiento no se refleja sólo en su apariencia, sino en el pensamiento detrás de él”.

Referencias bibliográficas

- Castañeda, L. y Adell, J. (eds.) (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil Alcoy.
- CONEAU (2021). Consideraciones sobre las estrategias de hibridación.
- Duart, J. M., Gil, M., Pujol, M. y Castaño, J. (2008). *La universidad en la sociedad red*. Editorial Ariel.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.
- Morín, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Paidós.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.
- Tarrasch, S. (n.d.). La belleza de un movimiento no se refleja sólo en su apariencia, sino en el pensamiento detrás de él. [Cita en línea]. Recuperado de <https://www.ajedrezeureka.com/siegbert-tarrasch-frases-celebres/>

El acompañamiento virtual y la capacitación docente durante la pandemia en el Departamento de Ciencia y Tecnología

Lucas Andrés Dettorre

Universidad Nacional de Quilmes
ldettorre@unq.edu.ar

María Alejandra Bianco

Universidad Nacional de Quilmes
abianco@unq.edu.ar

Daniela Edith Igartúa

Universidad Nacional de Quilmes
daniela.igartua@unq.edu.ar

Introducción

La Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) se ha constituido en pionera en nuestro país y en Latinoamérica en materia de educación virtual. Se trata de la primera institución de educación superior en proponer la existencia de carreras a distancia utilizando Internet y convirtiéndose, de este modo, en la primera universidad virtual de Argentina (Campi y Gutiérrez, 2018). A partir de la creación de la primera aula virtual en el año 1999, se han ofertado carreras de pregrado, grado y posgrado en modalidad completamente virtual, además de asignaturas virtuales y semipresenciales en carreras de la modalidad presencial. A pesar de ello, no todas las unidades académicas han contado con propuestas educativas no presenciales desde los inicios.

En el caso del Departamento de Ciencia y Tecnología (DCyT), la primera carrera virtual, la Tecnicatura Universitaria en Higiene y Se-

guridad en el Trabajo, se ofertó recién en el año 2020, transformándose en la actualidad en la tercera carrera con más estudiantes matriculados del programa de educación no presencial “Programa Universidad Virtual Quilmes”, luego de la Licenciatura en Educación y Contador Público. Hasta 2018, las propuestas de educación mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las carreras científico-tecnológicas del DCyT habían estado asociadas con algunas experiencias aisladas de implementación del uso del campus virtual u otras plataformas para desarrollar las actividades de enseñanza y de aprendizaje en modalidad virtual, por ejemplo, mediante el uso de correo electrónico o de *blog* con dominio UNQ para compartir materiales con el estudiantado.

Con el objeto de fortalecer las propuestas educativas, surgió la necesidad de articular las modalidades de educación presencial y no presencial en el DCyT. En este contexto, la bimodalidad se presentó como una alternativa versátil, capaz de adaptarse a las necesidades específicas de las asignaturas de carreras científico-tecnológicas. En este sentido, entendemos por propuesta educativa bimodal a toda aquella que combina ambas modalidades (presencial y a distancia), involucrando tanto estrategias sincrónicas como asincrónicas (Floris, 2016).

El primer desafío institucional fue capacitar a la planta docente del DCyT en el uso de TIC y de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA). Para lograrlo, se realizó un curso de formación inicial orientado a promover la utilización del campus y los recursos disponibles en dicho entorno, titulado “Enseñar en Entornos Virtuales”, que fue dictado de manera semipresencial por especialistas de la Coordinación de Formación y Capacitación Docente de la Secretaría de Educación Virtual de la Universidad (actual Subsecretaría de Educación Virtual y Bimodalidad, dependiente de la Secretaría Académica de la UNQ). A partir de la capacitación de algunos/as docentes, se desarrollaron las primeras propuestas de cursos bimodales del DCyT, reduciendo la carga horaria presencial de manera parcial, pero sin comprometer las horas dedicadas al trabajo en el laboratorio o a la resolución de problemas.

Durante el primer cuatrimestre de 2018, se implementaron tres propuestas piloto (Química de Alimentos, Microbiología General y Química Orgánica Ecológica). En las tres asignaturas, se utilizó

activamente el campus UNQ, aplicando exhaustivamente sus recursos para complementar o sustituir actividades de enseñanza y de aprendizaje presenciales, de manera tal de poder efectuar una reducción de la carga horaria presencial. Tomando como punto de partida estas experiencias piloto y con el objetivo de impulsar y extender la implementación de la bimodalidad en carreras científico-tecnológicas, la Dirección y el Consejo Departamental del DCyT crearon el Espacio de Acompañamiento para Asignaturas Bimodales (EApAB), cuyos objetivos específicos incluyeron: colaborar en el diseño de los cursos bimodales tanto en los aspectos didácticos como en lo multimedial, generar espacios generales o particulares para compartir experiencias, organizar encuentros de formación (talleres, seminarios o ateneos) con referentes de diferentes temáticas y desarrollar encuentros anuales que permitan difundir las acciones desarrolladas en la bimodalidad y promover la creación de nuevas asignaturas bimodales dentro del DCyT.

Como consecuencia del trabajo mancomunado de la Dirección del DCyT, la coordinación del EApAB y la planta docente, se fueron sumando nuevas propuestas de cursos bimodales. A finales de 2019, ciento quince docentes habían realizado la capacitación “Enseñar en Entornos Virtuales” y treinta y nueve asignaturas se estaban dictando en formato bimodal en nuestra unidad académica. El camino recorrido durante 2018 y 2019 quedó plasmado en el libro *Primeros pasos hacia la bimodalidad en el Departamento de Ciencia y Tecnología* (Zinni, Rembado y López, 2020).

Escenarios educativos en el marco de la pandemia

La pandemia causada por Covid-19 ha generado incertidumbre en todos los aspectos de nuestra vida, incluyendo el de la educación. En este contexto, se tomó la decisión de suprimir la presencialidad en todos los niveles del sistema educativo argentino. Para sostener la continuidad pedagógica de las y los estudiantes de todos los niveles, fue necesario invertir recursos y esfuerzos, implementando diversas estrategias de educación no presencial. Entre estas estrategias podemos resaltar el empleo masivo de plataformas educativas para la gestión de

clases en entornos digitales, el uso plataformas de videoconferencia para sostener encuentros sincrónicos con el estudiantado y la posibilidad de acceder a contenidos digitales alojados en dominios “.edu.ar”, sin necesidad de tener acceso internet pago o consumo de datos móviles de telefonía celular. En este escenario fluctuante y de gran desconcierto, se tomaron diversas decisiones sobre el currículum y las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, que se fueron modificando a lo largo del periodo que duró el aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Primer cuatrimestre de 2020

En un primer momento, correspondiente al primer cuatrimestre de 2020, las actividades educativas comenzaron a desarrollarse asumiendo que la pandemia iba a terminar rápidamente y que el aislamiento sería pasajero, por lo que la respuesta inmediata de la mayoría de las y los docentes fue tratar de replicar en la virtualidad lo que se venía realizando en la modalidad presencial. Sin embargo, para iniciar el cursado virtual en este contexto de emergencia sanitaria, la UNQ dispuso la creación de un campus virtual específico para las y los estudiantes y docentes de las carreras de la modalidad presencial: el “campus presencial”. Este es un sistema de gestión de aprendizajes o LMS (*Learning Management System*) montado en *Moodle*. A contrarreloj, diversas dependencias de la UNQ aunaron esfuerzos para ponerlo en funcionamiento y asegurar que todas las personas involucradas pudieran acceder a la plataforma durante la primera semana de abril de 2020. A pesar de la disponibilidad de aulas virtuales en un campus exclusivo para todas las asignaturas de las carreras científico-tecnológicas presenciales, cada equipo docente decidió abordar distintos caminos. Muchos optaron por utilizar masivamente plataformas de videoconferencia para mantener encuentros “cara a cara” con sus estudiantes; es decir, seleccionaron un formato de clases virtuales netamente sincrónicas. Esta decisión se basó en el retraso o la incorrecta matriculación de las personas usuarias en las aulas virtuales y/o en el desconocimiento del uso de campus por gran parte de la planta

docente que hasta ese momento dictaba sus cursos de manera exclusivamente presencial. Otros equipos docentes optaron por sostener una modalidad completamente asincrónica, empleando el campus como repositorio de materiales digitales, como espacio de intercambio comunicacional utilizando foros, *chat* y otros recursos y también como espacio para la evaluación. Finalmente, otros equipos docentes optaron por una modalidad híbrida, combinando instancias asincrónicas mediadas por un uso activo del campus e instancias sincrónicas medidas por alguna plataforma de videoconferencia.

A fines del primer cuatrimestre de 2020, se realizó una encuesta al personal docente del DCyT con el objetivo de conocer algunos aspectos de su experiencia durante ese período. Se obtuvieron ciento cincuenta y ocho respuestas de docentes que se desempeñaron en los ciclos introductorios (primer cuatrimestre de todas las carreras), inicial y superior de las distintas carreras de grado y pregrado. De acuerdo con la información relevada, se emplearon diversos medios para sostener una fluida comunicación entre el profesorado y el estudiantado, siendo las opciones más utilizadas el correo electrónico (93%), el campus (76%) y, en menor medida, grupos de *WhatsApp* (20%). A su vez, para poner a disposición del estudiantado el material de estudio, la mayoría de las y los docentes emplearon el campus (81%) y el correo electrónico (57%), mientras que porcentajes mucho menores utilizaron grupos de *WhatsApp*, *blogs*, sitios *web* o carpetas compartidas (en *Google Drive*, *Dropbox*, etc.). Respecto de los encuentros sincrónicos, la plataforma preferida por las y los docentes fue *Zoom* (58%), seguida de *Google Meet* (34%) y *Jitsi* (22%). En cuanto a la producción de material didáctico, la mayor parte del profesorado recurrió a la elaboración de apuntes en PDF (83%) o presentaciones de *Power Point* (69%), pero un porcentaje alentador también optó por la realización de videoclases (64%) y videotutoriales (34%).

Durante este primer cuatrimestre, el equipo coordinador del EApAB asistió a las y los docentes del DCyT en todo lo relacionado con el diseño de las aulas virtuales y la implementación de diversos recursos dentro del EVEA, así como también con la generación de material multimedia. Para facilitar esta asistencia, se generaron instructivos sobre el uso de ciertos recursos dentro del aula virtual y se

presentaron ejemplos específicos de aplicación en asignaturas de carreras científico-tecnológicas. Asimismo, se recolectó material y tutoriales vinculados a la generación de material didáctico multimedia que fue compartido con el plantel docente.

Segundo cuatrimestre de 2020 y primer cuatrimestre de 2021

Ante la continuidad de la emergencia sanitaria y la necesidad de mantener un cursado virtual, fue necesario llevar a cabo numerosas modificaciones a nivel institucional, curricular y de las prácticas docentes.

A nivel institucional, por ejemplo, se procedió a actualizar los recursos disponibles en el campus virtual incorporando nuevos *plugins* para videoconferencias. El *plugin* de *Jitsi* permitió la conexión directa del estudiantado a la clase sincrónica a través del aula virtual y evitó el consumo de datos de internet para las personas participantes, dado que la aplicación se alojó en un dominio “edu.ar” que estaba exento del consumo de datos. También se incorporó el *plugin* de *Zoom* pero, en este caso particular, el consumo de datos no pudo ser eliminado. Además, se sumaron otras herramientas al campus virtual como las actividades H5P, que permitieron generar contenidos interactivos. Este recurso admite crear, reusar y compartir contenido interactivo en el aula virtual, lo cual enriquece la experiencia de aprendizaje de las y los estudiantes y facilita la confección de contenidos educativos atractivos.

Por otro lado, a nivel curricular y de las prácticas docentes, se tuvieron que adaptar y repensar las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación considerando la prolongación de la “virtualidad de emergencia” y las necesidades del estudiantado. En este contexto, se puso de manifiesto la necesidad de generar espacios de intercambio colaborativo entre docentes del DCyT, por lo que el EApAB solicitó la creación de una “Sala de docentes del DCyT” dentro del nuevo campus virtual. Esta sala funcionó como un espacio para compartir inquietudes o problemas, ejemplos de uso de recursos tecnológicos innovadores y estrategias de enseñanza en EVEA. A su vez, sirvió para poner a disposición todos los instructivos elaborados durante el primer cuatrimestre de 2020 y los tutoriales vinculados a la creación de material

multimedia y uso de recursos externos, lo que generó una plataforma centralizada y de rápido acceso a la información.

A comienzos del primer cuatrimestre de 2021, en el mes de abril, el EApAB organizó la “Primera Jornada sobre Bimodalidad en Carreras Científico-Tecnológicas (JBCyT)”, un encuentro sincrónico realizado por videoconferencia en el cual las y los docentes del DCyT presentaron relatos de su experiencia transitada en este contexto de pandemia. Esta jornada funcionó como un espacio de intercambio muy fructífero para todas las personas participantes en el que se compartieron experiencias y desafíos encontrados durante 2020, así como las estrategias utilizadas para solventarlos. Los resúmenes de las presentaciones fueron publicados en el libro “Primera Jornada sobre Bimodalidad en Carreras Científico-Tecnológicas: I JBCyT” (Igartúa, Dettorre y Bianco, 2021).

Segundo cuatrimestre de 2021

Finalmente, en el segundo cuatrimestre de 2021, se mantuvieron las condiciones ya implementadas y mejoradas vinculadas a la virtualización de emergencia en la UNQ. Es decir, se mantuvo el uso de aulas virtuales en el “campus presencial” y la disponibilidad de la Sala de Docentes del DCyT. Sin embargo, el contexto epidemiológico permitió la realización de algunos pocos encuentros presenciales dentro de las instalaciones de la UNQ. Estos encuentros fueron destinados prioritariamente a las prácticas de laboratorio y las evaluaciones, lo que motivó una nueva reformulación del currículum y las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación orientadas a articular instancias presenciales y virtuales.

Durante abril de 2022, se llevó a cabo una segunda encuesta dirigida a la planta docente del DCyT. En esta oportunidad, se obtuvieron ciento treinta y seis respuestas de docentes que se desempeñan en el ciclo introductorio (12%), en el ciclo inicial (46%) o en el ciclo superior (42%) de las carreras de grado, y en las tecnicaturas (27%) del DCyT. Dentro de las posibles modalidades, la mayoría utilizó una metodología híbrida combinando instancias sincrónicas y asincrónicas (53%), seguido por una metodología completamente sincrónica

manteniendo encuentros por videoconferencia (43%) y, luego, por una modalidad completamente asincrónica (4%). En lo referido al EVEA, la gran mayoría reportó utilizar “mucho” el aula virtual (76%), mientras que algunas personas reportaron “nunca” utilizarla (11%). Las personas que utilizaron el campus virtual como soporte indicaron que los recursos Archivo, Carpeta y URL fueron los más utilizados, seguidos por Etiqueta, Página y Libro. Dentro de las actividades disponibles en *Moodle*, Foro, Cuestionario, Tarea y Reunión de *Zoom* resultaron ser las más utilizadas, seguidas por *Chat*, Consulta, Encuesta, Glosario, *Jitsy Wiki*. Finalmente, en esta encuesta se reportó que solo una parte del profesorado (33%) había realizado el curso “Enseñar en entornos virtuales” previo al inicio de la pandemia. Este resultado demostró que era necesario ejecutar y fortalecer las capacitaciones en el empleo de EVEA.

Ante la demanda de capacitación específica en el uso de TIC por parte de las y los docentes, el EApAB organizó y desarrolló diversos talleres con el objetivo de aportar herramientas y fortalecer los conocimientos sobre el uso de EVEA en las carreras científico-tecnológicas, específicamente en las aulas virtuales del “campus presencial”. Durante el segundo cuatrimestre de 2021, se dictaron los talleres “Creación de material didáctico audiovisual: algunas herramientas de edición”, “Diseño básico del aula virtual” e “Introducción al uso de cuestionario”. A pesar de la necesidad de formarse en entornos virtuales, la encuesta reportó que la mayor parte del profesorado no participó de estas propuestas de formación (65%). Además, si bien el 63% de la planta docente que respondió a la encuesta interviene en la Sala virtual de Docentes del DCyT, solo el 55% usó los materiales allí disponibles. Esta brecha entre la demanda por capacitación y la efectiva capacitación realizada por las y los docentes puede deberse a muchos factores, entre los que resaltamos las dificultades acontecidas como consecuencia de la pandemia a nivel personal y profesional. Es decir, la prolongación en el tiempo de la pandemia y, a su vez, de la virtualidad de emergencia, dieron como resultado que muchas y muchos docentes tuvieran que volcarse a trabajar gran cantidad de horas frente a las pantallas para desarrollar sus actividades de enseñanza y profesionales, sin contar las tareas de cuidado en el caso de tener fa-

miliares a cargo. Este agotamiento acumulado, al llegar al final del segundo cuatrimestre de 2021, fue notorio en todo el plantel docente. Es importante resaltar también que, esta misma situación, llevó a que muchos y muchas estudiantes se desvincularan de las instituciones educativas (un fenómeno que no fue privativo de la UNQ, sino común a todos los niveles del sistema educativo nacional) como consecuencia de la falta de acompañamiento pedagógico adecuado, por tener que convivir en sus hogares con otras personas que estudiaban y trabajaban empleando dispositivos electrónicos (en muchas ocasiones compartidos) y por no contar con un lugar adecuado para sostener las actividades de aprendizaje desde sus casas. Otras y otros tuvieron que postergar sus estudios para dedicarse a sus actividades laborales por ser personal esencial.

Escenario educativo pospandemia

A partir del primer cuatrimestre de 2022, hemos comenzado a retomar la “presencialidad plena”, a habitar las aulas y laboratorios físicos. Nuevamente, se presentan las distintas modalidades de cursada que surgen de seleccionar o combinar encuentros presenciales, virtuales sincrónicos y/o virtuales asincrónicos. Según la encuesta realizada en abril de 2022, la mayoría de los equipos docentes decidieron continuar utilizando el campus como repositorio de materiales o aula extendida, pero sin reemplazar las clases presenciales (63%); un porcentaje menor decidió no utilizar el aula virtual y solo realizar encuentros presenciales (17%); y el restante se encuentra dictando cursos bimodales (20%). Sin embargo, resulta interesante destacar que, de las ciento treinta y seis respuestas, el 75% elegiría una modalidad mixta (bimodalidad), el 21% completamente presencial y el resto completamente virtual.

Considerando que en el contexto de la emergencia sanitaria se generaron un conjunto de prácticas y experiencias novedosas que nutrieron a los cursos presenciales, que existe una demanda de capacitación en temáticas vinculadas a la utilización y aplicación de ciertos recursos del campus virtual por parte del profesorado del DCyT y que se percibe un creciente interés por la generación de propuestas bimodales, desde el EApAB y la Dirección del DCyT, se creó el curso

de capacitación “Competencias para el uso de aulas virtuales en carreras científico-tecnológicas”. Esta propuesta aspira a abrir un espacio de formación docente continua específica, en el cual las personas interesadas tengan un acercamiento al uso del campus virtual que ofrece la UNQ, con un enfoque particular que considera las características de las asignaturas de las carreras científico-tecnológicas del DCyT. Específicamente, los objetivos de esta capacitación son: promover y fortalecer la formación docente en entornos virtuales para carreras científico-tecnológicas; promover instancias permanentes de debate y comunicación en el plantel docente del Departamento de Ciencia y Tecnología, trabajar en modalidad taller para resolver problemáticas puntuales que se hayan experimentado a la hora de emplear las herramientas que provee el campus misceláneo y capacitar en el uso de herramientas específicas que han resultado valiosas para el dictado de algunas asignaturas.

Esta propuesta de formación está pensada para cumplimentar 30 horas de trabajo, divididas en cuatro talleres (2 horas teóricas y 1 hora de práctica en cada uno) y un curso teórico-práctico integrador (6 horas teóricas y 12 horas prácticas). Los talleres incluidos son: “Diseño básico del aula virtual”, “Introducción al uso de cuestionario”, “Uso avanzado de cuestionario” y “Edición y producción de video digital”. El curso se denominó “Diseño de clases en entornos digitales”. Actualmente, en este primer cuatrimestre de 2022, se está desarrollando la primera cohorte de la capacitación y los talleres se están dictando en modalidad virtual sincrónica, pero se considerará la posibilidad de migrar hacia un cursado presencial o semipresencial, dependiendo del contexto sanitario y la demanda docente.

Adicionalmente, las perspectivas del EApAB son: buscar y diseñar recursos tecnológicos y estrategias didácticas novedosas para ser implementadas en entornos virtuales, teniendo en cuenta la especificidad de las asignaturas de carreras científico-tecnológicas; elaborar un repositorio colaborativo de recursos tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje en carreras científico-tecnológicas; profundizar en la construcción de una comunidad de práctica, que permita desarrollar conocimientos específicos vinculados con la enseñanza de las ciencias

y tecnologías en entornos virtuales; divulgar las experiencias y resultados obtenidos en jornadas, seminarios y otros eventos académicos vinculados con la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales.

Conclusiones

La experiencia transitada a lo largo de estos años, principalmente durante la pandemia, ha modificado la percepción general que docentes y estudiantes de la UNQ tienen del uso de las TIC y EVEA en la enseñanza y el aprendizaje de asignaturas de nuestras carreras científico-tecnológicas. En el marco del retorno a una presencialidad plena, se debe seguir indagando qué lugar debe brindarse a las TIC para promover procesos educativos que sean enriquecidos por el uso de recursos y entornos digitales. En otras palabras, es necesario resignificar la presencialidad como modalidad que albergue la posibilidad de articular y complementar mediaciones tecnológicas. En este contexto, la bimodalidad emerge como una oportunidad para habilitar nuevas ofertas educativas que promuevan la inclusión con calidad, escenarios de enseñanza y de aprendizaje variados que se adecuen a las necesidades del alumnado y del mundo actual. En particular, las de aquellos y aquellas estudiantes cuya situación académica está más comprometida por ser trabajadores y trabajadoras, sostén de familia o por provenir de sectores sociales vulnerados de nuestra región.

Referencias bibliográficas

- Campi, W. y Gutiérrez, P. (2018). La educación a distancia en Argentina a través de sus normas: de la Ley 1597/1885 a la Resolución ministerial 2641-E/2017. En N. Dari, y P. Bauman, (comps.), *Marcos regulatorios y modelos pedagógicos. Un camino hacia la virtualización de la Educación Superior en el MERCOSUR* (pp. 25-57). Buenos Aires: Colección Ideas de Educación Virtual. Universidad Nacional de Quilmes.
- Floris, C: (2016). La Bimodalidad no es igual a la suma de modalidades. En A. Villar, (comp.), *Bimodalidad: Articulación y Convergencia en*

la Educación Superior (pp. 351-364). Buenos Aires: Colección Ideas de Educación Virtual. Universidad Nacional de Quilmes.

Igartúa, D. E., Bianco, M. A., y Dettorre, L. A. (2021). *Primera Jornada sobre Bimodalidad en Carreras Científico-Tecnológicas: I JBCyT*. Universidad Nacional de Quilmes.

Zinni, M. A., Rembado, F. y López, R.S. (comps.) (2020). *Nuevos procesos de formación: Primeros pasos hacia la bimodalidad en el Departamento de Ciencia y Tecnología*. Colección Ideas de Educación Virtual. Universidad Nacional de Quilmes.

Reflexiones sobre la profesión académica universitaria a distancia en Argentina en tiempos de Covid-19

Laura Virginia Garbarini

Universidad Nacional de Lanús

lgarbarini@unla.edu.ar

María Sol Quiroga

Universidad Nacional de Lanús

mquiroga@unla.edu.ar

Rocío Noelia Rodríguez

Universidad Nacional de Lanús

rocionoeliaaguero4486@gmail.com

Introducción

Varios trabajos de investigación recientes caracterizan al grupo de docentes y docentes-investigadores/as de las universidades argentinas, encargados de realizar las actividades académicas en estas instituciones –es decir, quienes conducen la docencia, la investigación y la extensión–, desde diferentes aspectos organizativos de la profesión (cargos, género, salario, regulaciones laborales), aspectos cuantitativos vinculados a la procedencia social, institucional, geográfica, a su formación de posgrado y aspectos cualitativos vinculados a la identidad y a la satisfacción profesional (Fernández Lamarra, 2018). Estos estudios advierten que hay particularidades del sistema de educación superior en nuestro país que tienen una fuerte influencia en la constitución de la profesión académica como, por ejemplo, las periódicas intervenciones del poder político en la vida universitaria, una marcada heterogeneidad intra e interinstitucional, y un crecimiento no

planificado del cuerpo docente como producto de la ampliación de la matrícula en los últimos años.

Dentro de la profesión académica universitaria, se pondrá el foco, en esta presentación, en el caso de aquellos y aquellas docentes o docentes investigadores/as vinculados con la educación a distancia, como modalidad específica del ejercicio de la profesión.

En primer lugar, se caracterizará la modalidad en el contexto de cambios en la institución universitaria. Luego, se hará hincapié en los cambios desarrollados en los últimos años a partir de nuevas normativas que la encuadran, reubicando a la profesión académica en esta modalidad. Y por último se compartirán algunas reflexiones sobre la resignificación de la profesión académica universitaria en la modalidad a distancia en la coyuntura de pandemia, así como la propuesta de un modelo integral de enseñanza universitaria que la jerarquice dentro de la profesión académica.

El contexto de cambios en las instituciones universitarias

Dado que el análisis de la profesión académica en nuestro país debe realizarse considerando los contextos y problemas actuales de la educación superior, se contextualizará la cuestión abordada.

El desarrollo de la universidad en la Argentina en las últimas décadas, se da en el marco de la importancia creciente de la sociedad del conocimiento, de la información y la consecuente revolución tecnológica. Esta situación plantea una fuerte tensión ya que, tanto a nivel mundial como nacional, los procesos económicos y sociales derivados de la globalización y del desarrollo tecnológico, tienden a una mayor concentración de la riqueza y de los medios de producción, información y comunicación, por lo que las desigualdades se han agudizado, como ha ocurrido en América Latina en los últimos años (Fernández Lamarra, 2005). Estos nuevos contextos son un desafío para la educación y la universidad. Ya advertía Brunner a principios de siglo que:

el conocimiento ha dejado de ser lento, escaso y estable; (...) la escuela y la universidad ya no son monopólicas en cuanto al conoci-

miento; (...) el profesor y el texto han dejado de ser soportes exclusivos; (...) las tecnologías de enseñanza tradicionales ya no son las únicas disponibles; (...) las competencias, el aprendizaje y los tipos de inteligencia tradicionales están perdiendo pertinencia y validez. (...) El rol de la escuela y de la universidad no es el de transmitir información sino el de enseñar a seleccionarla, evaluarla, interpretarla, clasificarla y usarla (Brunner, 2000, pp. 18-20).

Frente a esta situación surge la necesidad de replantearse los procesos de formación continua y permanente en el marco de la sociedad del conocimiento; deberían modificarse los criterios de pertinencia académica y las competencias que la educación y la universidad proponen para la formación, considerando que las competencias requeridas hoy, posiblemente, dejarán de ser necesarias dentro de una o dos décadas, cuando los estudiantes actuales sean profesionales todavía en plena actividad.

A esta caracterización se suma un tema que desarrolló Fernández Lamarra ya hace diez años (2010). En el libro *Hacia una nueva agenda de educación superior*, en el tercer capítulo abordó un tema de gran significación para ese y éste presente de la educación superior latinoamericana: los procesos de internacionalización, transnacionalización y mercantilización y sus perspectivas y peligros.

Los escenarios de la educación superior en América Latina, en la última década, muestran el efecto del proceso de globalización y de la internacionalización, el fuerte crecimiento de las matrículas y del número de instituciones educativas y, por lo tanto, de la diversificación y segmentación de la oferta educativa. Simultáneamente, con estos escenarios se produce una presencia cada vez mayor de la sociedad del conocimiento que llevan a un fuerte crecimiento de la educación a distancia.

La profesión académica de los docentes a distancia

En este contexto, se retoman algunas consideraciones sobre la profesión académica de los docentes que trabajan en la modalidad a distancia (Pérez Centeno, 2015). El autor da cuenta de los rasgos prepon-

derantes de esta modalidad, pero aclara que en la práctica existen casos concretos que difieren de esta caracterización o que combinan elementos de ambas modalidades de ejercicio de la profesión académica.

En primer lugar, varían (con respecto a la modalidad de enseñanza presencial) los patrones de acceso y permanencia en la carrera académica y el modo de contratación. Por un lado, la modalidad de educación a distancia es, en la mayoría de las instituciones, arancelada para los estudiantes, por varios motivos: altos costos de desarrollo y puesta en producción de las plataformas tecnológicas, las estructuras institucionales y los recursos profesionales que demandan, así como del costo inicial que requiere el desarrollo técnico de los cursos y su procesamiento didáctico. Por el otro, en cuanto al vínculo contractual de los docentes, el tipo de contratación más usual es la locación de servicios.

Los honorarios corresponden tanto al diseño de módulos de formación, previo al dictado de cursos, como a la tutoría de grupos de estudiantes durante el dictado. En muchos casos, está presente la lógica de mercado como organizadora de la actividad, dado que si no hay inscripción de estudiantes no se abren los cursos y no hay contrataciones; los contratos están vigentes solo durante el dictado de los cursos y el honorario depende de la cantidad de alumnos con que cuentan. Esta modalidad convive en muchas instituciones con las de las y los docentes que dictan clase en la modalidad de enseñanza presencial, y que tienen otra relación laboral. En este sentido, la modalidad de docencia universitaria en la educación a distancia sufre la precariedad laboral, en términos de temporalidad, la falta de percepción de beneficios sociales y de ejercicio ciudadano universitario (Pérez Centeno, 2015).

La normativa que enmarca la profesión académica a distancia

La normativa que enmarca el funcionamiento de la totalidad del sistema de educación superior, tanto universitaria como no universitaria, es la Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521, del año 1995 (actualmente en revisión y discusión). La LES regula aspectos tales como el gobierno del sistema y las instituciones, el régimen económico-financiero, la creación de organismos de coordinación, la evaluación y la acreditación.

Dentro de este marco normativo, el Estado adquiere un rol central en la asignación de fondos, que comienzan a ser distribuidos a partir de criterios de eficiencia del gasto y calidad del servicio. Al mismo tiempo, las políticas orientadas a producir transformaciones en el sistema de educación superior se traducen también en cambios a las regulaciones del trabajo académico.

La LES posibilita la creación y funcionamiento de otras modalidades de organización universitaria, como universidades de posgrado, a distancia, pedagógicas, etc., que respondan a modelos diferenciados de organización institucional y de metodología pedagógica.

En el año 2004, y durante trece años, la Resolución ministerial 1717 reguló la oferta de educación a distancia en nuestro país. Dicha normativa determinaba entre otras cuestiones, el perfil y desempeño de los docentes:

el requisito mínimo de este componente específico es que los docentes deben contar, además de la adecuada formación académica disciplinar, con competencias relacionadas con una formación específica en Educación a Distancia, tanto en los aspectos metodológicos, como en los tecnológicos. Dicha formación deberá tener un tramo básico e instancias de capacitación permanente (MECyT, 2004: anexo, punto 5.2).

La ley de Educación Nacional 26206/06 define en su Título VIII a la educación a distancia como:

una opción pedagógica disponible para todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional, definiéndola como aquella en la que la relación entre docentes y estudiantes se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los estudiantes alcancen los objetivos de la propuesta educativa.

La educación a distancia virtualizada en Argentina se desarrolló desde entonces de un modo significativo, al punto tal que la gran mayoría de las universidades han implementado cursos y carreras a distancia y estas se perfeccionan día a día elaborando diseños curriculares de

avanzada, aplicando las últimas tecnologías en un espacio de interacción entre estudiantes y docentes que, realmente, ha modificado las formas de aprendizaje en los cursos y carreras con esta modalidad de enseñanza (Marquina, 2016).

Las universidades continúan incrementando la producción de conocimiento y la investigación sobre el tema de la educación virtual, mejorando sus programas de apoyo institucional y tecnológico, la gestión estratégica, el diseño curricular de los planes de estudio, las metodologías de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo profesional de su personal docente, investigador y de administración y servicio y el apoyo que necesitan los estudiantes. El sistema de educación superior asumió el compromiso de lograr el aseguramiento de la calidad en la educación a distancia en las universidades pertenecientes al Sistema Universitario Nacional a nivel de Cursos, Diplomaturas, Tecnicaturas, Maestrías, Doctorados, Especializaciones y Carreras (Fernández Lamarra y Coppola, 2016).

La Resolución 2641-E/2017 regula actualmente, y desde mediados del año 2017, la educación universitaria a distancia. Esta normativa hace hincapié en la definición institucional de un Sistema de Educación a distancia (SIED) que debe tener la Universidad o Instituto universitario que incorpore o posea esta opción pedagógica, unificando el sistema y, más importante aún, su evaluación, para las carreras de pregrado, grado y posgrado mediante criterios a seguir en las presentaciones para el reconocimiento oficial de carreras dictadas bajo dicha modalidad (Baumann y Dari, 2018).

Ninguna de estas normativas marca una diferencia en cuanto a los derechos y obligaciones de los docentes que se desempeñen en carreras con esta opción pedagógica con respecto a la modalidad presencial. Tampoco lo hace el convenio colectivo de docentes de las universidades nacionales, del año 2014. Solo en la presentación que cada unidad académica debe hacer para validar su SIED, la norma pauta que se deben prever las formas de selección, promoción, evaluación y designación de los docentes.

La resignificación del trabajo docente a distancia en la coyuntura de pandemia

La situación de aislamiento, junto con la decisión política de brindar una continuidad pedagógica en todo el sistema educativo y particularmente en las universidades, interpela la profesión académica universitaria en su conjunto, tanto a quiénes ya venían enseñando con mediaciones tecnológicas digitales, como a quienes sorprendió la coyuntura.

En principio, debemos considerar que la situación de aislamiento social, preventivo y obligatorio impuesta por la pandemia de Covid-19 impactó en la dinámica de las instituciones universitarias. En la gobernanza del sistema, hizo surgir mecanismos no presenciales que tienen mucho potencial para convertirse en fórmulas permanentes más ágiles y eficientes gracias a la tecnología. Por ejemplo, redujo el número de reuniones con presencia física sin afectar la calidad de las decisiones o la probabilidad de lograr consensos entre los distintos actores; o limitó la circulación de documentos a circuitos digitales, restringiendo las impresiones. En ambos casos, los ahorros económicos directos, incluida la reducción de viajes y su impacto medioambiental, no son para nada despreciables (IESALC, 2020).

En el caso de nuestro país, las universidades e institutos universitarios nacionales y provinciales, reunidos en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), han decidido acompañar el Programa de continuidad pedagógica dispuesto por el Ministerio de Educación de la Nación, dando clases bajo la opción pedagógica a distancia, para garantizar el derecho a la educación superior durante la pandemia. Para llevar adelante esta continuidad pedagógica, las instituciones universitarias han desarrollado un conjunto de acciones, que tienen elementos comunes: equipos interdisciplinarios armando protocolos, abriendo aulas virtuales, estableciendo canales de comunicación con docentes y estudiantes, realizando capacitaciones docentes y produciendo contenidos digitales (Garbarini, 2020).

Recién se está comenzando a dimensionar cuáles están siendo los impactos inmediatos de la pandemia en el sector de la educación superior universitaria, tanto para los y las distintos actores y actrices como para las instituciones y el sistema en su conjunto. En el caso de

los/as docentes universitarios, es claro que sufren importantes afectaciones en lo laboral y en lo profesional. Según el informe realizado por el equipo técnico del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior (IESALC), el impacto más evidente sobre los docentes está siendo la expectativa, cuando no exigencia, de la continuidad de la actividad docente bajo la modalidad virtual.

En el contexto regional latinoamericano, en muchos países la docencia universitaria con dedicación exclusiva no está generalizada y la mayor parte del cuerpo docente tiene dedicación a tiempo parcial. El informe citado advierte que, además, el cese de la actividad docente presencial se cierne como una amenaza para aquellos y aquellas docentes cuyos contratos se centran exclusivamente en el dictado de clases complementarias.

Es cierto que la educación virtual está presente en la mayoría de las universidades de la región, y es difícil encontrar una que no cuente con un campus virtual y, en su seno, con un aula virtual para cada asignatura, como extensión del aula física. Del uso que, en la práctica, hiciera cada docente de la misma depende, en gran medida, de su capacidad para dar continuidad a su docencia. En el caso de nuestro país, la situación de la docencia universitaria en este contexto es heterogénea. Faltan estudios aún sobre el impacto de la coyuntura en la profesión académica universitaria.

Un relevamiento de las acciones llevadas adelante por las instituciones universitarias en pandemia dan cuenta de algunas cuestiones que será necesario profundizar, entre ellas, y en relación con el impacto en la docencia universitaria, se destacan la heterogeneidad al interior de las instituciones y entre unidades académicas respecto de las estrategias de enseñanza a distancia disponibles, la sobrecarga de trabajo docente, los problemas de conectividad y la necesidad de capacitación y acompañamiento de los docentes en el diseño de las clases, en un proceso de enseñanza mediado por tecnologías digitales.

Estos aspectos relevados coinciden con cuestiones explicitadas en el informe de ISEALC citado para el contexto latinoamericano: la interrupción abrupta de las actividades presenciales depende ahora de un entorno digital al que muchos han tenido que acostumbrarse en cuestión de días, evidenciándose un dispar manejo de la virtualidad,

en lo que se refiere al manejo de las distintas herramientas tecnológicas y de soportes (infraestructura adecuada, tanto en *apps* y plataformas) necesarios para orientar procesos de aprendizaje a distancia mediados por las tecnologías, así como diversidad de acceso a la conectividad (disposición de servidores adecuados a la carga de trabajo telemática exigida y disposición del ancho de banda necesario para conectarse, entre otros aspectos), para que el proceso de enseñanza aprendizaje en línea fluya de manera efectiva.

También los sindicatos docentes, entre ellos la Federación de docentes universitarios (FEDUN), están llevando adelante la realización de indagaciones para conocer el impacto de estos cambios en la profesión docente. Si bien no se han publicado resultados definitivos, sí se ha advertido, al inicio del proceso, cierta resistencia a la educación en línea, vinculada, por un lado, a prejuicios sobre la modalidad, pero también por los cambios en las condiciones laborales que lleva aparejado el teletrabajo. Sin embargo, a pesar de esas primeras resistencias, las y los docentes universitarios han tomado el desafío de innovar, aprendiendo en el hacer, adaptándose a las posibilidades de sus estudiantes y flexibilizando contenidos y diseños de sus cursos.

A partir de las experiencias acumuladas en este período tan atípico, y tomando en consideración un escenario en el cual la reapertura de las universidades no está teniendo la masividad de pre-pandemia, las instituciones están trabajando en la preparación de una propuesta de enseñanza universitaria integral, que combine instancias presenciales y virtuales, y que jerarquice la modalidad dentro de la profesión académica.

Conclusiones

En la introducción se explicitaban las particularidades del sistema universitario que influyen en la profesión académica. Retomando esas características, pueden resignificarse a la luz del tránsito del sistema por esta coyuntura particular.

Por un lado, la cuestión del vínculo entre la academia y la política, resignificado en este momento de crisis. El acuerdo para garantizar la

continuidad pedagógica firmado entre el CIN y el Ministerio de Educación de la Nación puede entenderse como la renovación del compromiso universitario con la sociedad y la actualización de la misión social de la universidad como bien público.

En las universidades nacionales argentinas son históricos y sostenidos los principios de autonomía, co-gobierno, libertad de pensamiento y gratuidad. Y, desde la vuelta a la democracia, estos conceptos se han enriquecido incorporando explícitamente el valor del compromiso social como una dimensión igualmente trascendente de la vida universitaria; una universidad comprometida con la comunidad de la que forma parte (Garbarini y Quiroga, 2021).

Por otro lado, la cuestión de la heterogeneidad intra e interinstitucional, vinculada también al crecimiento no planificado del cuerpo docente como respuesta a la ampliación de la matrícula de estudiantes universitarios. En este punto, se destaca que en las circunstancias que la vida académica de las universidades debe transitar se potenció el trabajo en redes y mancomunado entre las instituciones. Al interior de las universidades, aquellas que validaron su sistema institucional de educación a distancia, debieron construir acuerdos institucionales para definir el sentido de las prácticas docentes mediadas por tecnologías digitales. Esto les permitió estar mejor posicionadas al momento de tomar decisiones sobre la organización de clases, la capacitación docente y la elaboración de distintos protocolos, como los de toma de exámenes virtuales.

En este contexto no hay que dejar de mencionar el impacto en la profesión académica de los procesos de internacionalización de la educación superior, a partir de la globalización y las posibilidades que brinda la virtualidad, que pueden verse como una oportunidad para reforzar y profundizar redes institucionales regionales, que impliquen el desarrollo de las tres funciones de la profesión académica: enseñanza, investigación y cooperación con la comunidad. Las funciones de investigación y de extensión-transferencia y de gestión deben articularse con la docencia, enriqueciéndose mutuamente.

Las características de la sociedad del conocimiento y la revolución que implican las tecnologías digitales, podrían ser vistas como una oportunidad y un desafío para la innovación en las instituciones universitarias, y dentro de ellas a las y los docentes, para ser protagonistas

en la creación y difusión del conocimiento. En este sentido, esta coyuntura puede ser una oportunidad para mejorar la gestión universitaria superando los excesos burocráticos y, fundamentalmente, para repensar las posibilidades de las mediaciones tecnológicas en la enseñanza universitaria, y que las discusiones que se den al interior de cada institución puedan capitalizarse como un aprendizaje para emerger de esta crisis habiendo resguardado tanto la calidad académica como la inclusión educativa.

Referencias bibliográficas

- Baumann, P. y Dari, N. (comps.) (2018). *Marcos regulatorios y modelos pedagógicos: un camino hacia la virtualización de la educación superior en el MERCOSUR*. Universidad Virtual de Quilmes. URL: <http://libros.uvq.edu.ar/>
- Brunner, J. J. (2000). *Escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Preal.
- FEDUN-Centro de Estudios Atenea (2020). *Informe "Educar a distancia: la masificación de la enseñanza virtual en el contexto del COVID-19"*. URL: <https://fedun.com.ar/fedun-y-atenea-presentaron-un-informe-sobre-la-educacion-a-distancia-en-las-universidades/>
- Fernández Lamarra, N. (comp.) (2005). *Política, planificación y gestión de la educación. Modelos de simulación en la Argentina*. Eduntref.
- Fernández Lamarra, N. (2010). *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina*. ANUIES.
- Fernández Lamarra, N. (2018). *La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Fernández Lamarra, y Coppola, N. (2016). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e).
- Garbarini, L. (2020). *El aporte de la educación a distancia en el contexto de COVID-19*. URL: https://www.cin.edu.ar/descargas/revistas/revista_83.pdf
- Garbarini, L. y Quiroga, M. (2021). *Los desafíos de la enseñanza universitaria en la pospandemia*. UNLa.

- IESALC – UNESCO (2020). “COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. 13 de mayo de 2020”. URL: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Marquina, M. (2016). *Yo te evalúo, tú me evalúas: Estado, profesión académica y mercado en la acreditación de carreras en la Argentina*. EUDEBA.
- Pérez Centeno, C. (2015). Cuatro modos del ejercicio académico en las universidades públicas argentinas. En N. Fernández Lamarra y C. Mundt (orgs.), *Sociedad, procesos educativos, instituciones y actores. Estudios de política y administración de la educación II* (pp. 165-182). EDUNTREF.

El impacto de políticas institucionales en el contexto de pandemia sobre el Entorno Virtual de la UNRC: adaptación y actualización

Jorge Guazzone

Universidad Nacional de Río Cuarto
jguazzone@exa.unrc.edu.ar

Julián Conde

Universidad Nacional de Río Cuarto
jconde@ac.unrc.edu.ar

Nahuel Pereyra

Universidad Nacional de Río Cuarto
npereyra@ac.unrc.edu.ar

Introducción

Las nuevas tecnologías cambiaron las formas de acceder, distribuir y producir el conocimiento, de codificar la información, de organizarla, utilizarla e intercambiarla (medios audiovisuales, Internet, multimedia). Por esto, se hace necesario que las instituciones que tienen como función central la producción, enseñanza y difusión del conocimiento, incorporen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de manera reflexiva, adecuada, informada y con vistas a la mejora de las funciones que desempeñan y, en especial, en los campos educativos, científico-tecnológico, comunicacional y de la gestión institucional.

En este sentido, se ha constituido como objetivo estratégico en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) profundizar la democratización del conocimiento y de la educación superior, entendida como un derecho social para el cual la distribución, difusión, acceso

y uso social del conocimiento que posibilitan las nuevas tecnologías, resulta de crucial importancia.

Por su parte, el Plan Estratégico Institucional (PEI) de la UNRC establece los lineamientos que orientan las acciones de la universidad. En el marco de estos lineamientos, se hace necesario fortalecer el acceso y uso institucional de las TIC con un profundo planeamiento que oriente las acciones de manera congruente y viable hacia objetivos estratégicos compartidos y consensuados.

En consideración con lo anterior, es que en la UNRC se ha constituido un programa institucional que tiene por intención ofrecer y fortalecer el acceso, distribución y uso de las TIC para mejorar el desarrollo de las actividades y funciones propias de la UNRC. Este programa pretende impulsar una política institucional para promover la inclusión digital y la democratización del conocimiento en la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Planificación en contextos de pandemia y pospandemia

Inmediatamente después de declarado el Aislamiento Social, Preventivo Obligatorio (ASPO), y con la suspensión de actividades presenciales en el contexto de la UNRC, el Rector convocó a un grupo de secretarios para encomendar la elaboración de un plan institucional específico para el contexto de pandemia y pospandemia, que permitiera planificar el corto y mediano plazo para anticiparnos y organizarnos para diversos escenarios posibles. En ese plan, unos de los ejes transversales fueron las “Plataformas Tecnológicas en el contexto de virtualidad plena y presencialidad con virtualidad”. Dentro de las principales líneas de acción que dieron sentido al eje, se consideran las vinculadas al Entorno Virtual para la Enseñanza y Aprendizaje EVELiA, las cuales se desarrollan en lo que sigue del presente documento.

EVELiA

EVELiA (Entorno Virtual Educativo Libre Argentino) se desarrolló en la UNRC y se puso en funcionamiento a fines del año 2019. Es el

sucesor del SIAT (Sistema Informático de Apoyo a la Telecomunicación), también desarrollado por la UNRC desde el año 2001 y utilizado para la enseñanza de grado universitaria a partir del año 2003. EVELiA recoge todo el desarrollo y experiencia acumulada con el SIAT, al cual le agrega nuevas funcionalidades.

EVELiA es un EVEA. Los EVEA son aplicaciones que funcionan vía *web* con el objetivo de ofrecer alternativas para poder llevar adelante todo o parte del proceso educativo con el apoyo de Internet. Son tecnologías desarrolladas específicamente para educación. En general, los EVEA se presentan como Campus Virtuales que posibilitan la gestión de usuarios, de cursos y de servicios de comunicación (*e-mail*, foros, charlas, mensajería instantánea, videoconferencia, etc.). Una cuestión central es que posibilitan el diseño de aulas virtuales, adaptadas a las diferentes propuestas pedagógicas. Para ello se utilizan diferentes herramientas e integran recursos propios o de la *web*, que favorecen la comunicación, la interacción y el acceso a los materiales y actividades de aprendizaje, ayudando a crear un entorno propicio para establecer las relaciones mutuas entre el estudiante que aprende, el contenido a aprender y el docente que guía y orienta el aprendizaje del estudiante (triángulo didáctico).

Gestión y administración

EVELiA es gestionado y desarrollado en el área de Desarrollo de Aplicaciones del Centro Informática Región Centro (IRC) dependiente de la Secretaría de Extensión y Desarrollo de la UNRC. El Centro IRC posee una Coordinación General, el área de desarrollo mencionada anteriormente, un Área de Capacitación en TIC, y tres gabinetes: administrativo, técnico y comunicacional.

La demanda de uso de EVELiA se incrementó por lo que requirió ampliar las características técnicas de sus servidores, y del grupo de trabajo, con intención de dar respuestas a los usuarios, ya fuera desde la gestión del entorno virtual como en acompañamientos y capacitación.

La coordinación en este inicio del aislamiento y gran demanda de EVELiA comenzó con un trabajo en conjunto con los integrantes del eje “Plataformas Tecnológicas” en el contexto de virtualidad plena y

presencialidad con virtualidad, desde donde se decidió mejorar la prestación del servidor que disponía EVELiA y, meses más tarde, por septiembre del 2020, adquirir un nuevo servidor que permitiera sumarse al *server* actual; ampliar dedicación al personal de comunicación, ofrecer cursos que permitieron contener y asesorar a los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales. A fines del 2020, con la llegada del Plan de Virtualización Superior se continuó con esta planificación de mejoras de equipamientos, de continuidad de profesionales en capacitación y comunicación, y sumando un grupo de desarrolladores de *software* que posibilitaron realizar mejoras y nuevas funcionalidades.

Nuevos módulos y funcionalidades

El entorno virtual EVELiA es desarrollado y actualizado con muchos aportes de docentes y usuarios en general. Así mismo, el contexto vivido en estos últimos años provocó que muchas de las nuevas funcionalidades y mejoras se basaran en la inesperada gran demanda del entorno durante los procesos de enseñanza en virtualidad plena. A continuación, detallamos las principales funcionalidades, ya sean nuevas o actualizaciones de funcionalidades existentes:

Funcionalidades y consideraciones debido a la gran demanda del sistema

El gabinete técnico en conjunto con integrantes del área de desarrollo trabajó en mejoras con intención de evitar demasiadas consultas a la base de datos que no tenían una alta prioridad y así evitar saturar su uso. Para lograrlo, se trabajó en la eficiencia de los accesos a la base de datos desde páginas externas de EVELiA (las páginas que ofrece la aplicación *web* para navegar sin acceder con usuario y clave al entorno virtual), y se generó un control de ingreso medido, limitando el ingreso al sistema cuando la base de datos se encontraba en un porcentaje alto de demanda. Trabajando con la misma intención de mejorar la experiencia de navegación de los usuarios fue que se configuró el servidor *web*, evitando conexiones abiertas en las páginas externas por largo tiempo, que saturan el servidor y su funcionamiento.

Videoconferencia

En los inicios del ASPO, al demandar el uso de plataformas de videoconferencia se decidió incorporar el servicio de Jitsi a EVELiA. A fines de abril de 2020, se añadió en cada aula y a cada usuario el acceso a una sala de la aplicación de videoconferencia *Jitsi* (meet.jit.si). Así mismo, durante mayo se comienza a implementar una interacción con el servicio de videoconferencia *Jitsi* instalada en servidores propios de la UNRC al que se le dio el nombre de UNRC *Meet*. Los primeros días de junio ya se encontraba disponible, desde las aulas virtuales de EVELiA, el acceso a salas de videoconferencia de UNRC *Meet*. Desde ese entonces se realizó un trabajo en conjunto, permanente, con el área técnica de la Unidad de Tecnología de Información (UTI), área donde mantienen el servicio de UNRC *Meet* (*Jitsi* en servidores propios). Al avanzar los meses se fue fortaleciendo este módulo al que se le incorporaron funcionalidades que van desde crear salas programadas, relacionarlas con los eventos del calendario, permitir grabaciones, mostrar las grabaciones, invitar a personas externas de EVELiA, hasta observar las estadísticas de quienes acceden a la sala programada. De todas formas, se decidió dejar siempre disponibles enlaces de accesos abiertos a salas de aula y sala de cada comisión. Este módulo es nuevo, y por ello se están implementando funcionalidades, pensando en habilitar cada vez más salas posibles de grabación y de mayores alcances y de manera más ágil.

Interacción EVELiA - SISINFO-SIAL

El proyecto de integración de EVELiA con el Sistema de Información (SISINFO), desarrollado por la Unidad de Tecnología de la Información (UTI) de la UNRC, en particular con el dispositivo de aula virtual del Sistema Integral de Alumnos (SIAL) es desarrollado en el marco del Plan de Fortalecimiento TIC de la UNRC, para que el acceso a los sistemas institucionales sea único para toda la comunidad universitaria. La integración pretende lograr la simplificación de todo el proceso de creación y uso de las aulas virtuales, de manera tal que, al momento de ser dada de alta la asignatura por el Registro de Alumnos de cada Facultad, el equipo docente ya pueda tener disponible su

aula virtual, y al momento de que el estudiante se inscriba pueda acceder a ella.

Aplicación Móvil

EVELiA es una aplicación *web* adaptable a los distintos tamaños de pantalla, lo que permite una buena experiencia de navegación utilizando dispositivos móviles. Se fue desarrollando considerando que la gran mayoría de los usuarios (y entre ellos, la mayoría de estudiantes) utiliza dispositivos móviles para acceder a la información, además de aportar a la accesibilidad *web*. Así mismo, se encuentra en versión beta la primera versión de EVELiA móvil, aplicación para dispositivos móviles que permitirá, en esta primera versión, recibir notificaciones de lo que sucede en las aulas virtuales del usuario identificado, además de admitir la navegación por las distintas aulas para observar las notificaciones y poder leer las noticias, ver las actividades, los eventos y demás información generada en las aulas.

Rutas de aprendizajes

Este nuevo módulo (2022) del entorno virtual otorga la posibilidad de crear cursos que emplean una metodología basada en lo que se conoce como “Secuencia o Ruta de Aprendizaje”, es decir, el equipo docente puede diseñar clases (o módulos) correlativas que podrán ser recorridas por los estudiantes respetando un orden indicado o configurado previamente. En cada clase se podrán cargar publicaciones de noticias, pizarrones, materiales de lectura, foros, entrega de trabajos prácticos e instancias evaluativas. También se puede visualizar, por parte del equipo docente y de los propios estudiantes, el estado o situación en la que se encuentran cada uno de ellos con respecto a una hoja de ruta.

Editor de texto enriquecido

EVELiA utiliza como editor de textos el editor de *CKEditor* que permite añadirle funcionalidades. La llegada de la *web 2.0* facilita contenidos que se encuentran en la *web* y que resultan, pedagógicamente de mucha utilidad. Es por ello que se incorporó en servidores de EVELiA un servicio (Iframely, Plataforma de medios enriquecidos para Internet de hoy) que permite detectar muchos recursos mediante un *link* y presentarlos en el editor con un diseño agradable, en la mayoría de los contenidos que así lo permitan, hasta embebiendo la publicación para que pueda ser visualizada directamente, como por ejemplo un documento pdf, un video, un audio, un mapa, entre muchos otros.

Realizar menciones a los contenidos que se encuentran publicados en el aula o a los participantes de la misma es una nueva funcionalidad (2021) que habilita redactar mensajes con una dinámica más potente, haciendo “mención” a medida que se va redactando el mensaje, y logrando mantener la concentración en los lectores de dichos mensajes.

Evaluaciones

Módulo con una demanda muy interesante en época de virtualidad obligada por la pandemia, que provocó modificaciones e incorporaciones de funcionalidades de forma continua. Las primeras tuvieron el fin de incorporar un cupo que favoreciera la experiencia de los usuarios sin saturar el sistema. Con el uso, por parte de los equipos docentes, se realizaron mejoras referidas a la usabilidad y se generaron nuevas funcionalidades, tales como responder adjuntando un archivo, agregar la opción de justificar las respuestas, ampliar la generación de respuestas en algunos tipos de preguntas, almacenar en sesión la información del examen que está realizando el estudiante, lo que mejoró los tiempos de respuesta y el uso de recursos en memoria. Esto se debe a que previo al ASPO el entorno virtual, y particularmente este módulo, eran muy poco utilizados en relación con lo que fue durante el 2020 en adelante.

Además de los desarrollos detallados anteriormente, hubo algunos otros como: Nueva forma de visualizar las Aulas públicas, buscador de

recursos en aulas, mejoras en los procesos de inscripción de estudiantes al aula virtual, mejoras en la herramienta Materiales, entre otros.

Capacitación y acompañamiento

El Área de Asesoramiento planifica, desarrolla e implementa líneas de acción en torno al acceso, apoyo y acompañamiento en el uso crítico y reflexivo de las TIC, de todos aquellos actores que surjan a partir de la vinculación del Centro con áreas o dependencias de la propia Universidad y con instituciones u organizaciones externas que se vinculan con la misma.

Cursos

A pocos días de iniciado el ASPO se creó un aula denominada “Aula para docentes”, y allí se fueron concentrando a los docentes interesados en recibir acompañamiento y capacitaciones sobre el uso del entorno virtual y estrategias de enseñanza-aprendizaje en la virtualidad. Luego, esta propuesta fue evolucionando debido a la demanda, y derivó en un curso llamado “Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad”. El grupo docente a cargo de estas propuestas de formación y acompañamiento estaba compuesto por integrantes del área de Capacitación del Centro IRC y especialistas en educación a distancia. El curso “Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad” tuvo mucha demanda, con lo cual tuvo que dividirse en dos comisiones (nivel inicial y nivel avanzado, dependiendo de la experiencia y formación de los docentes). Después de la realización de varias cohortes y la evolución del curso “Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad”, se diseñó un plan de formación más abarcativo y específico que contemplaba los siguientes cursos: “Gestión de mi primer aula virtual”, “Estrategias de enseñanza en la virtualidad”, “Evaluación de aprendizajes en la virtualidad - Nivel I”, “Evaluación de aprendizajes en la virtualidad - Nivel II”, “Diseño de materiales educativos” y “Derechos de autor y licencias de uso”. Todos estos cursos fueron teniendo varias ediciones durante el año 2020 y 2021, a tal punto que su evolución hoy conforma una Diplomatura

de Educación Superior. Actualmente, dicha diplomatura se encuentra en pleno desarrollo con significativa participación docente.

Acompañamiento a docentes en época de virtualidad plena por pandemia

Una de las líneas de trabajo desde el área de capacitación fue acompañar a docentes que han utilizado EVELiA. Específicamente, la Facultad de Agronomía y Veterinaria solicitó colaboración y acompañamiento permanente para la gestión de las aulas virtuales, administración de estudiantes en las aulas que se utilizaron para rendir exámenes finales y asesoramiento a los equipos docentes. La tarea de incorporación de estudiantes en las aulas según los distintos llamados fue algo que requirió de procesamiento manual de la información, funcionalidad que la interacción de los sistemas SISINFO-SIAL y EVELiA permitirá automatizar. Este tipo de trabajo con una única facultad de la UNRC fue el elemento disparador para diseñar e implementar la propuesta de trabajo de integrantes del Centro IRC y con referentes institucionales de todas las facultades de la Universidad.

Comunicación

Sitio web Enseñar y Aprender en la Virtualidad

Debido a la necesidad generada durante la pandemia de comunicar aspectos referidos a los procesos de enseñanza y aprendizajes en la virtualidad, dio inicio el sitio *web* que hace referencia a la Educación Virtual en la Universidad Nacional de Río Cuarto¹ que es un espacio transversal a las diferentes secretarías. Constituye un marco de referencia para artículos relacionados a la enseñanza en la virtualidad y como apoyo a la presencialidad. En dicho espacio, se difunden materiales, tutoriales, entrevistas, enlaces de interés y ofertas de capacitaciones vinculadas a la temática.

¹ (<https://www.evelia.unrc.edu.ar/ensenaryAprenderEnLaVirtualidad/>)

Sitio web Comunidad EVELiA

Es un espacio de intercambio y aprendizaje² donde la comunidad universitaria puede encontrar videotutoriales, buenas prácticas, netiquettes (normas de buen comportamiento en internet) referidas a las Aulas Virtuales, especialmente en EVELiA. Es un lugar de construcción colectiva entre toda la comunidad de usuarios de EVELiA, en el que los equipos docentes podrán compartir ejemplos de formas de trabajo y distintas experiencias adquiridas por el uso a lo largo del tiempo. Otro objetivo que persigue es dar visibilidad al compromiso de los usuarios al momento de acercar sugerencias y mejoras a considerar en el funcionamiento de EVELiA.

Videotutoriales, Mesa de Ayuda y Tutorías de Estudiantes

Si bien EVELiA evoluciona continuamente, consideramos necesario generar videotutoriales³ que permitan a los usuarios visualizar cómo utilizar funcionalidades puntuales del entorno virtual.

El ASPO provocó que no nos encontráramos brindando soporte y asesoramiento en nuestra oficina ni telefónicamente, fue así que se gestionó, como un medio alternativo al correo electrónico, una mesa de ayuda mediante *WhatsApp*. Muchas de las consultas fueron resueltas haciendo mención a los videos y micrositos gestionados por el Centro IRC.

Además, se implementó una propuesta de Tutoría Estudiantil en la cual dos estudiantes de cada facultad oficiaban de tutores de sus pares, dando respuestas y acompañamiento en dudas o inquietudes originadas por la comunidad estudiantil en general. Como medio de comunicación se utilizó el correo electrónico, *WhatsApp* y las redes sociales, principalmente *Instagram*.

² (<https://www.evelia.unrc.edu.ar/comunidadEVELiA/>)

³ (<https://www.evelia.unrc.edu.ar/comunidadEVELiA/videotutoriales/>)

Conclusiones

Sin lugar a dudas, la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 (Covid-19) ha dejado muchos aspectos negativos en diferentes ámbitos y contextos; sin embargo, en el ámbito educativo podemos destacar que la formación y actualización de los distintos actores en materia de TIC, en criterios y aspectos propios de la enseñanza y aprendizaje en modalidad virtual, como así también la disposición institucional para propiciar de equipamientos y potenciar equipos técnicos, han sido aspectos sumamente positivos que de hecho perduran. Actualmente, nuestro desafío es capitalizar todas esas potencialidades para fortalecer la educación presencial apoyada en herramientas tecnológicas propias de la virtualidad. Las diferentes estrategias metodológicas y las herramientas que hemos aprendido a incorporar, pueden mejorar las prácticas educativas en un contexto de presencialidad plena.

Referencias bibliográficas

- Area Moreira, M. y Adell, J. (2009). e-Learning: enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (coord.), *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (391-424). Aljibe.
- Barberá E. y Badía A. (2004). *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Machado Libros.
- Barberà, E. (2008). *Aprender e-learning*. Paidós.
- Burbules, N. y Callister T. (2008). *Educación, riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Granica.
- Cabero Almenara, J. y Román, P. (2006). *E-actividades: un referente básico para la formación en Internet*. Ed. MAD.
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *VI Foro Latinoamericano de Educación. Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Santillana.
- Ferreira Szpiniak, A. y Guazzone, J. (2008). La incorporación de un Entorno Virtual en la Educación Presencial de la Universidad Nacional de Río Cuarto. En *Anales de las 1ras Jornadas de Educación a Distancia del NOA*. Universidad de Catamarca.
- Frutos, M., Ferreira Szpiniak, A. y Zorzán, F. (2013). Interacción entre EVEA SIAT y aplicaciones de la UNRC utilizando servicios web.

- En *VIII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*. Universidad Nacional de Santiago del Estero.
- Garbarini, L., Martinelli, S. y Weber, V. (2020). Las universidades y el compromiso de seguir enseñando. RUEDA. <https://www.cin.edu.ar/las-universidades-y-el-compromiso-dese-guir-ensenando/>
- Ingrassia, C. y Giménez, A. (2016). Aulas extendidas o ampliadas: ¿cómo y para qué usarlas? <http://campus.unla.edu.ar/aulasextendidas-o-ampliadas-como-y-para-que-usarlas/>. Universidad Nacional de Lanús.
- La enseñanza con modalidad virtual en tiempos del COVID19. La mirada de los estudiantes de la UNRC. Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales. Área de Evaluación Institucional. UNRC. Mayo 2020.
- Litwin, E. (compiladora). (2009). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu Editores.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Paidós.
- Pascolini, R. y Fernández, A. (2015). *Las Aulas Virtuales. Dos enfoques para su implementación*. Universidad Nacional de Lanús.
- Resolución de Consejo Superior de la UNRC N° 297/2017 (2017) Hacia un currículo contextualizado, flexible e integrado. Lineamientos para orientar la innovación curricular. <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/piimei/lin-orientarinnovacion-curricular.pdf>.
- Sagol, C. Aulas aumentadas, lo mejor de los dos mundos. Portal Educar. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/116227/aulas-aumentadas-lo-mejor-de-los-dos-mundos>

La importancia de la virtualidad como sostén de trayectorias académicas en la Universidad Nacional del Sur

Rocío Luján Haag Alegre
Universidad Nacional del Sur
rociohaag@gmail.com

Laura Rosana Iriarte
Universidad Nacional del Sur
iriartelaurarosana@gmail.com

Nancy Ambar Ferracutti
Universidad Nacional del Sur
nferrac@gmail.com

Introducción

En este capítulo, presentamos mediante un análisis descriptivo, algunos resultados y propuestas de intervención generadas desde un proceso investigativo llevado adelante en la Universidad Nacional del Sur (UNS), durante el inicio del primer cuatrimestre de 2022, en el marco de la vuelta a la “presencialidad plena”, luego de dos años de Aislamiento y Distanciamiento preventivo generados por la pandemia de Covid-19.

La Universidad Nacional del Sur (UNS) dicta todas sus carreras de grado de forma presencial. No obstante, la pandemia obligó a las/os docentes a adaptarse y reconfigurar sus estrategias pedagógicas. De igual manera, las/os estudiantes tuvieron la posibilidad de continuar sus estudios disponiendo de las clases virtuales, materiales de apoyo como recursos audiovisuales y/o multimediales. En ese sen-

tido, desde la Dirección de Educación a Distancia (DirEaD) en conjunto con la Comisión Asesora de Educación a Distancia (CAED), dependientes de la Secretaría General Académica (SGA) de la UNS, se elaboró una encuesta para estudiantes y docentes, con el fin de obtener información sobre las dificultades y/o logros que se presentaron en los aspectos tecnológicos y/o pedagógicos relacionados con la planificación, el dictado y el cursado de clases virtuales. La finalidad está en identificar las potencialidades que serían deseables seguir manteniendo en la vuelta a la presencialidad, los aspectos a reconfigurar y las demandas a atender.

El trabajo lo hemos estructurado de manera que podamos contextualizar la experiencia, dar cuenta de la metodología que contiene la lógica investigativa de corte cualitativo que pusimos en marcha; la presentación de los datos obtenidos junto con una primera descripción y un análisis de los mismos; algunas acciones institucionales sustentadas en los resultados de las encuestas y conclusiones preliminares que nos han permitido intervenciones que ya se encuentran en marcha y sobre las que esperamos tener resultados para compartir en el 9º Seminario de RUEDA propiamente dicho.

Metodología

Las encuestas sobre la virtualidad, para estudiantes y docentes del nivel superior de la Universidad Nacional del Sur (UNS), han sido diseñadas por la DirEaD en conjunto con la CAED, en el marco del retorno a la presencialidad durante el primer cuatrimestre 2022, con la intención de relevar información acerca de lo sucedido con las propuestas de enseñanza y de aprendizaje en el contexto pandémico. Entendemos que este instrumento de recolección de datos:

parte de la premisa de que, si queremos conocer algo sobre el comportamiento de las personas, lo mejor, lo más directo y simple, es preguntárselo directamente a ellas. Se trata por tanto de requerir información a un grupo socialmente significativo de personas acerca de los problemas en estudio para luego, mediante un análisis de tipo cuantitativo, sacar las conclusiones que se correspondan con los datos recogidos (Sabino, 1996, p. 112).

El proceso de diseño de la encuesta incluyó distintas instancias de trabajo colaborativo entre los actores mencionados. Un primer bosquejo de cuestionario se socializó al interior de la CAED a fin de que todas/os sus miembros pudiesen aportar al documento; luego se conformó una subcomisión que se ocupara de interactuar con la Secretaría Académica y los referentes del área pedagógico didáctica de la DirEaD, quienes, una vez decidido ese primer borrador, llevaron adelante algunas pruebas entre estudiantes y docentes a manera de “curación”. Decimos que el cuestionario en sí es el documento/formulario que contiene las preguntas que serán dirigidas a los sujetos objeto de estudio y que recoge de forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta mencionada (Rojas, et. al., 1998). La prueba piloto o *pretest* permitió esa curación necesaria para identificar si las preguntas habían sido correctamente comprendidas por los sujetos, si produjeron algún tipo de rechazo, si la duración resultaba excesiva o cualquier otra cuestión, deficiencia o ausencia.

Una vez depurado el cuestionario pasamos a la versión final que se abrió el día 17/03/2022 y se cerró el 31/03/2022. Para su confección se utilizó la herramienta *Google Forms*. La población que participó de la encuesta fue de 3919 estudiantes y 449 docentes, pertenecientes a los Departamentos Académicos de la UNS. Entre ellos: Agronomía, Biología, Bioquímica y Farmacia, Ciencias de la Administración, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Salud, Ciencias e Ingeniería de Computación, Derecho, Economía, Física, Geografía y Turismo, Geología, Humanidades, Ingeniería, Ingeniería Eléctrica y de Computadoras, Ingeniería Química, Matemática, Química.

El cuestionario final incluyó preguntas cerradas para puntuar o elegir opciones, y preguntas de respuesta abierta en las cuales las/os estudiantes y las/os docentes podían expresar su opinión. En las mismas, se indagaron las siguientes dimensiones tanto para estudiantes como para docentes: unidad académica, aspectos positivos de la virtualidad, aspectos negativos de la virtualidad, importancia de disponer de las clases grabadas en el aula virtual para el caso de las/os estudiantes, dificultades y logros que se les presentaron en el cursado virtual. Por último, en referencia solo a las/os docentes también se inquirió sobre el interés en realizar algún tipo de capacitación en objetos de aprendizajes o alguna otra de interés del/la docente.

Interpretación y hallazgos

Edad y Departamento Académico de Docentes

En relación con la edad de las/os docentes encuestadas/os, se observa que la mayor cantidad de respuestas proviene de docentes que tienen entre 30 y 50 años (60%), luego continúan las/os docentes que tienen más de 50 años (28%) y en el último lugar, aquellas/os que tienen menos de 30 años (12%).

Del mismo modo, en lo que respecta a los Departamentos Académicos la mayor cantidad de docentes que respondió la encuesta pertenece, en primer lugar, al Departamento de Biología, Bioquímica y Farmacia (17%), en segundo lugar, Matemática (10%), en tercer lugar, Ciencias de la Administración y Química (8%), en cuarto lugar, Física (7%), luego, en el quinto lugar (6%), comparten posición Humanidades, Ingeniería, Ingeniería Eléctrica y de Computadoras, en sexto lugar se encuentra el Departamento de Ciencias e Ingeniería de la Computación, Geografía y Turismo, Economía (5%), en séptimo lugar se encuentra Ciencias de la Salud y Agronomía (3%), en octavo lugar, Ciencias de la Educación y Geología (2%), y por último, Derecho (1%).

En ese sentido, resulta sugestivo contrastar estos datos con el interés docente y las propuestas formativas en modalidad a distancia que ofrecen los distintos Departamentos Académicos. De esta forma, se puede observar que actualmente Biología, Bioquímica y Farmacia y Economía son los Departamentos que tienen mayor oferta en propuestas formativas en modalidad a distancia. No obstante, es destacable mencionar que Ciencias de la Educación y Derecho, que han quedado en los últimos lugares, también han demostrado interés por incorporar propuestas de educación a distancia como es el caso de la Diplomatura Superior en Educación a Distancia, en el del Departamento de Educación, y el dictado de un ciclo de complementación curricular de la Licenciatura en Seguridad Pública, con modalidad totalmente virtual, en el Departamento Académico de Derecho.

Asimismo, es importante considerar otras variables al interior de cada Unidad Académica, que pueden estar jugando en la construcción de datos como pueden ser: la planta de docentes, la matrícula de estudiantes, la difusión de la encuesta, entre otras.

Situación académica de estudiantes y unidad académica

El 56% de las/os estudiantes que las respondieron ingresaron a la UNS entre 2020 y 2022; el 44% restante en años anteriores. Se encuentran representadas todas las unidades académicas, si bien los mayores porcentajes de respuestas se registran en los departamentos de Ciencias de la Salud (19%), Ciencias de la Administración (14%) y Derecho (12%), seguidos por Biología, Bioquímica y Farmacia (9%), Geografía y Turismo (8%), y Ciencias e Ingeniería de la Computación (7%).

Aquí también entendemos que hay otras variables que entran a jugar en estos valores dado que Ciencias de la Salud, por ejemplo, es uno de los Departamentos Académicos que mayor cantidad de ingresantes registra año a año, en comparación con otras unidades. Sin embargo, entendemos que estos porcentajes son significativos para tener un rango de respuestas entre quienes ingresaron en los dos años de pandemia y quienes ya estaban cursando en la presencialidad y pasaron a cursar en virtualidad.

Logros y dificultades de la virtualidad en docentes y estudiantes

Con respecto a los logros, las/os estudiantes señalaron, en mayor medida, como aspectos positivos de la virtualidad que “Resulta más económico” (78%), “Facilita la organización de los tiempos permitiendo la realización de otras actividades” (72%), “Facilita el estudio –disponibilidad del material bibliográfico y posibilidad de rever las clases–” (72%) y “Permite que las/os estudiantes puedan desarrollar una actividad laboral con mayor facilidad” (56%).

En otro sentido, un importante porcentaje de docentes responde haber obtenido “Algunos” o “Muchos” logros en “Incorporación de nuevas herramientas, recursos didácticos y formatos de evaluación” (96%), “Mayor autonomía en el aprendizaje de estudiantes” (78%),

“Mayor organización y planificación del tiempo de dictado” (61%), “Mayor porcentaje de permanencia estudiantil” (60%). La opción “Ninguno” es la menos elegida en todas las categorías, excepto para “Transformación del rol docente y participación activa del estudiante”, en la que asciende al 45%.

En cuanto a las dificultades, las/os estudiantes, señalaron mayormente no haber experimentado “Ninguna dificultad”, especialmente en “Acceso a la bibliografía” (80%), “Acceso a clases en el aula virtual” (72%), “Evaluación” (55%) y “Conectividad” (50%). En los ítems que interrogan sobre el vínculo y acompañamiento con compañeros y docentes, las respuestas se distribuyen en forma proporcional entre “Ninguna”, “Algunas” o “Muchas” dificultades.

Asimismo, en cuanto a las clases propiamente dichas, sostienen que: “Hay clases que no se adecuan al formato virtual” (60%), “Resulta difícil al momento de las evaluaciones” (60%) y “No posibilita el mismo contacto personal” (54%).

En otro orden, pero en mismo sentido, las/os docentes, identificaron como dificultades de la virtualidad, la opción “Ninguna” es más representativa (que “Algunas” y “Muchas”) para los ítems “Grabación de clases” (46%), “Acreditación de identidad y seguridad” (43%) y “Adaptación del formato de clase a la virtualidad” (41%). La opción “Algunas” prevalece para el “Dictado de Contenidos” (53%), la “Elaboración de materiales” (51%), la “Falta de capacitación docente” (45%), la “Conectividad” (60%), el “Vínculo con la/el estudiante” (41%) y la “Evaluación” (49%). La opción “Muchas” es la más elegida para la “Participación de las/os estudiantes durante las clases sincrónicas” (43%).

Los datos expresados anteriormente coinciden en algunos sentidos con una investigación realizada por Tejedor y otros (2021) sobre las/os docentes de pregrado de las áreas de Comunicación, Periodismo y Educación de la Universidad de Torino (Italia), Universidad Autónoma de Barcelona (España) y Universidad Técnica de Machala (Ecuador) donde los resultados indican que:

La virtualidad se asocia, de forma recurrente, con un incremento de la carga de trabajo, aspecto que denota la necesidad de revisar los procesos formativos y establecer indicadores y parámetros eficaces en este

ámbito, con el objetivo de no saturar al alumnado de actividades extra-curriculares que pueden ocasionar la deserción del mismo (p. 933).

Importancia para estudiantes de disponer de recursos audiovisuales en las aulas virtuales

Como es sabido, con la situación de emergencia por Covid-19, las clases comenzaron a dictarse de manera virtual por diferentes plataformas de videoconferencia –Zoom, Meet, entre otras– esto, en su versión para la institución, le daba la opción a las/os docentes de poder grabar las clases y luego subirlas al aula virtual, donde la/el estudiante podía volver a ver el contenido dictado en la asignatura para sacarse dudas o para fijar contenidos. Asimismo, ofrecía la oportunidad al estudiante de no perderse la clase si no podía asistir. En relación con lo mencionado anteriormente, se observa una gran valoración positiva por parte de las/os estudiantes, ya que el 85% respondió en la encuesta que le otorga mucha importancia a disponer de las clases grabadas en el aula virtual. De este modo, se puede visualizar que disponer del material grabado les posibilita a las/os estudiantes administrar mejor sus tiempos y desarrollar capacidades relacionadas al aprendizaje autónomo. En ese sentido, se concuerda con Ferroni y Velásquez (2005, citado en Sierra, 2013) quienes opinan que:

Un factor de mucha influencia en la educación a distancia son las TIC; el aspecto esencial de éstas es que no hay interacción presencial directa entre docente y alumno. Esto no quiere decir que ya no exista comunicación entre docente (tutor) y alumnos, sino que esta comunicación no presencial se realiza a través de los medios de comunicación (aprendizaje diferente), en el cual el estudiante desarrolla con mayor énfasis su autonomía, su autorregulación, su disciplina y sus hábitos de estudio, ya que es él mismo quien se encarga de sacar el mayor provecho a su proceso de formación académica (p. 78).

De igual manera, se observa que se comenzó a utilizar con más frecuencia las aulas virtuales disponibles en Moodle-UNS por parte de las/os docentes para subir material audiovisual, como videos explicativos de determinados temas, guías de lectura u objetos de aprendizaje.

Ni bien se decretó la situación de ASPO en marzo de 2020, nuestra institución generó distintas estrategias para la virtualización de la educación entre las que incluyó la apertura de aulas virtuales *Moodle* para todas y cada una de las cátedras.

Con respecto a esto último, es destacable mencionar que en la Universidad Nacional del Sur se impulsó la creación de material audiovisual a través de una convocatoria remunerada a docentes con el objetivo de producir objetos de aprendizaje (OA). Este proyecto se llevó a cabo en un trabajo conjunto con la DirEaD, que provee asesoramiento técnico y pedagógico y la Biblioteca Central de la UNS, que brinda espacio de almacenamiento y asesoramiento para alojar esos OA en el repositorio institucional. Esta iniciativa tuvo una gran respuesta por parte de las/os docentes, con lo cual se decidió abrir una nueva convocatoria para la segunda mitad del año 2022.

Interés en capacitaciones por parte de las/os docentes

Durante el año 2020, las/os docentes de todas las modalidades educativas vivieron tiempos de mucho esfuerzo y sacrificio, en los que tuvieron que adaptarse a los cambios impuestos por la emergencia sanitaria. Ello implicó, entre muchas tareas, rediseñar estrategias pedagógicas, modificar e indagar en nuevas formas de evaluación y, sobre todo, utilizar y en algunos casos, aprender a usar plataformas virtuales. En ese contexto, es que se vio evidenciada la falta de formación docente en tecnologías y plataformas educativas virtuales.

A raíz de esta situación, en las universidades, los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED) tuvieron que salir a dar respaldo, ya fuera por iniciativa propia o porque, mayoritariamente y cuasi naturalmente, desde las instituciones acudieron a las estructuras en las que contaban con saberes interdisciplinarios e infraestructura para sostener EaD en sus distintos formatos. En el caso de la UNS, fue mediante la reciente creación de la DirEaD que, junto con la CAED, trabajaron “codo a codo” y ofrecieron apoyo y asesoramiento en el dictado de clases virtuales a través de plataformas de videoconferencias como *Zoom* y *Google Meet*, también se encargaron de elaborar tutoriales y guías de apoyo para los docentes. Por ello, uno de los objetivos que

se planteó a través de esta encuesta fue identificar las demandas a atender y, por consiguiente, se considera que la capacitación docente en educación a distancia es una herramienta fundamental para transitar estos tiempos cada vez más atravesados por las tecnologías.

Las respuestas que se obtuvieron en las encuestas demostraron el gran interés que hay por parte de las/os docentes en capacitarse. De este modo, el 55% respondió que se encuentra muy interesada/o en recibir formación sobre el diseño de objetos de aprendizaje, y el 37% dijo estar algo interesada/o. Asimismo, también se indagó con respecto a otras ofertas formativas, tales como la hibridación educativa, los derechos de autor, la evaluación y seguridad, donde también se obtuvo un porcentaje alto en las encuestas, así el 47% indicó que se encuentra muy interesada/o y el 41% se mostró algo interesada/o.

Algunas acciones institucionales sustentadas en los resultados de las encuestas

La información obtenida a partir de las encuestas nos permitió acompañar algunas acciones institucionales que estábamos planificando para el año 2022. Particularmente, la elaboración de una normativa que avalase la “hibridación educativa” y capacitaciones sobre aspectos técnicos y pedagógicos del empleo de aulas híbridas. Con respecto a la normativa, propusimos, discutimos y elaboramos un proyecto de Resolución que la SGA presentó al Consejo Superior Universitario (CSU), en el que la UNS se posiciona acerca de las prácticas de enseñanza combinadas (o híbridas). Esta Resolución (Res. CSU-UNS 235/22) devino de un intenso proceso de debate acerca de los conceptos que implicaba. Al no ponernos de acuerdo en el significado de hibridez, nos decidimos por *combinado*, de tal manera que la mencionada Resolución, en su texto definitivo, avala la realización de actividades de enseñanza y aprendizaje mediadas por tecnologías, sincrónicas o asincrónicas, que se encuadren en el marco normativo vigente y se realicen en entornos virtuales regulados institucionalmente, lo que posibilita la identificación e interacción entre los participantes; resuelve incorporar, en los programas analíticos de los espacios curriculares (asignaturas, materias, seminarios, etc.), la metodología que se

prevé utilizar, el porcentaje de horas dedicadas a las actividades y sus mecanismos de seguimiento, supervisión y evaluación. Finalmente, indica que se promoverá la formación docente continua en estrategias de enseñanza y aprendizaje mediadas por tecnologías y el desarrollo de capacitaciones en la temática.

En el mismo sentido, acompañamos esta Resolución con diversas propuestas de formación relacionadas con el funcionamiento de aulas híbridas desde los aspectos técnicos y pedagógicos, con el apoyo de docentes de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA). En cuanto a lo técnico, propusimos un taller “híbrido” donde utilizamos y mostramos la tecnología propiamente dicha, “in situ” y a través de un instructivo¹ para la puesta en acción de las tecnologías que permiten hibridar el aula. Desde lo pedagógico didáctico nos pusimos en contacto con tres docentes de UNNOBA,² quienes planificaron un curso al que denominaron “Capacitación en Aprendizaje Híbrido o Combinado”. En otro orden, pero en el mismo sentido, se están generando nuevas demandas desde los Departamentos Académicos hacia la DirEaD en relación con la Resolución mencionada, que implican la intervención a través de “Talleres para la combinación y/o hibridación”, destinados a equipos de gestión y docentes. Esas propuestas deberán planificarse de manera personalizada para cada Unidad que lo requiera, dadas las particularidades que, justamente esa estructura departamental, presenta.

Conclusiones

La información obtenida a partir de las encuestas nos permitió acompañar y dar fuerza a algunos objetivos que, desde la DirEaD y la CAED estábamos visualizando y desarrollando para y en 2022. Nos referimos a la creación de la normativa que permitirá sustentar y formalizar las prácticas de enseñanza que se están llevando adelante en

¹ Tutorial sobre aspectos técnicos de aulas híbridas. <https://www.youtube.com/watch?v=gGnLbHaPtZs&t=80s>. Visitado el 30/06/2022.

² Dra. Claudia Russo; Lic. Mónica Sarobe; Lic. Tamara Ahmad.

las diferentes cátedras, pospandemia, y que no se remiten a la presencialidad plena, tal como la entendíamos antes de marzo de 2020; así como a propuestas de capacitación acerca de aulas híbridas y de producción de objetos de aprendizaje, entre otras acciones.

Asimismo, estos resultados, concurrentes con el desarrollo del *Workshop* SIED II, que tuvo lugar en abril de 2022 con sede en nuestra Universidad y coordinado localmente por el equipo de la DirEaD UNS, nos permitieron triangular con algunos abordajes e informes que otras instituciones habían realizado o estaban llevando adelante en esos momentos. Ese espacio de encuentro e intercambios entre diferentes universidades de nuestro país enriqueció la mirada, develó recurrencias, visibilizó demandas y desafíos y contribuyó a legitimar los SIED como Sistemas necesarios en tiempos de virtualización y, una vez más, a la EaD como opción educativa democratizadora y en claro aumento.

La información obtenida a partir de las encuestas, los datos que construimos y seguiremos trabajando durante este ciclo 2022, seguirán acompañando decisiones fundadas para el mejoramiento de las propuestas de enseñanza y de aprendizaje mediadas por tecnologías en sus diferentes formas y formatos e, incluso, alimentarán mayores interrelaciones entre los distintos órganos y organismos que conforman nuestro SIED y al Sistema de la Universidad toda.

Referencias bibliográficas

- Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Lumen Humanitas.
- Sierra Varón, C. A. (2013). La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. *Panorama*, 5(9). <https://doi.org/10.15765/pnrm.v5i9.37>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2021). Los docentes universitarios frente al cambio a la educación virtual impuesta por el coronavirus. *Sociedade e Estado*, 36(3), 915-943. <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202136030004>
- Rojas, A. J., Fernández J. S. y Pérez C. (eds.) (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Editorial Síntesis.

Prácticas Profesionales de estudiantes de Ciencias de la Educación en equipos de Educación a Distancia en la Universidad Nacional del Sur

Laura Rosana Iriarte

Universidad Nacional del Sur
iriartelaurarosana@gmail.com

Zoe Elizabeth Boscardín

Universidad Nacional del Sur
zoeboscardin@gmail.com

Thiago García Blanco

Universidad Nacional del Sur
thiagogarciablanco@gmail.com

Introducción

Las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) se realizan en el cuarto año de estudios de la carrera de la Licenciatura en Ciencias de la Educación que se cursa en el Departamento del mismo nombre (DCE) en la Universidad Nacional del Sur (UNS). Se trata de un espacio que funciona como articulador de los demás espacios curriculares que las/os estudiantes cursan y que ya han acreditado, a la vez que las/os pone en contacto con posibles espacios de desempeño profesional según las incumbencias del título. El/la licenciada/o en Ciencias de la Educación es un profesional con: conocimientos actualizados de las disciplinas sociales, históricas, psicológicas, pedagógicas, didácticas y técnicas indispensables como base para desarrollar su labor profesional; capacidad para planificar, conducir, evaluar y asesorar programas, planes y proyectos educativos, en el ámbito de las políticas educativas, institucionales y comunitarias; capacidad para participar

en equipos multi e interdisciplinarios; formación profesional para el desempeño de roles de asesoramiento y especialista en los distintos ámbitos donde la educación y la formación se desarrollan; formación para desarrollar distintos tipos de investigaciones educativas en forma individual y/o en equipo; compromiso social y capacidad científica para la indagación de problemas y resolución de situaciones; compromiso con los derechos humanos en todas sus expresiones y por hacer posible la educación para todos en tanto derecho social, en especial para las minorías y grupos excluidos social y educativamente (Plan de estudios AU-UNS, 2013).

Desde la cátedra involucrada en las PPS sostienen:

que disponer, de espacios de formación in situ facilita, de alguna manera, que los estudiantes en formación y los propios actores involucrados entiendan y se relacionen con la enseñanza y el saber de una manera diferente, en un espacio y tiempo que los interpela como productores a la vez que consumidores de esas producciones; lo que genera instancias de revisión, de modificación y transformación en función de las nuevas prácticas, de los nuevos contextos, de las nuevas experiencias y vivencias, entre otros.

Es en ese sentido que desde 2020 se realizan prácticas pre-profesionales en la DirEaD, convirtiéndolas en vivencias de mutuo enriquecimiento interdisciplinario e intrainstitucional.

La relación intrainstitucional de pasantías en la DirEaD

Articulación con la DirEaD

En 2019, por Resolución CSU 330/19 se crea, en el ámbito de la Secretaría General Académica, la Dirección de EaD para centralizar la organización, administración y desarrollo del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED); acto que constituye uno de los principales componentes de la respuesta a la vista de CONEAU sobre el SIED UNS, finalmente aprobado por Resolución CONEAU 229/19.

La DirEaD presenta una estructura de gestión centralizada, responsable de la organización, administración y desarrollo del SIED

UNS. A la vez, se organiza en torno a tres divisiones que se corresponden con áreas específicas de la modalidad a) Asesoramiento y Capacitación, b). Diseño de Contenidos, c). Tecnologías Educativas, coordinadas por un/a responsable que cuenta con apoyo para la gestión administrativa. De este modo, se configura el equipo básico de infraestructura tecnológica y de recursos humanos que proyecta institucionalmente, avanzar en la implementación de la oferta académica, fortaleciendo la EaD en función de los objetivos que se delimiten.

En tanto dirección transversal a las distintas áreas de gestión de Rectorado (SGA, SGPYEC, Secretaría General Técnica, Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria) y a todas las UA, su gestión centralizada articula, bajo áreas o perfiles específicos, con la Estructura Administrativa, Académica y Técnica institucional que posibilita la administración y desarrollo del SIED, y con la CAED, en la que estas estructuras y áreas están representadas (Ferracutti, et. al., 2021, p. 231).

Entonces, podríamos decir que este espacio, como referente para las prácticas pre-profesionales de los científicos de la educación, se presenta con muchas potencialidades entre las que podemos mencionar: es de reciente creación (aunque sus antecedentes se remontan a 2005, cuando comenzó a cobrar vigencia el Área de EaD de la UNS que se la denominó Continuar.UNS y se alojó en la Secretaría de Posgrado y Educación Continua), se encuentra en plena conformación de equipo (actualmente cuenta con la directora, un técnico audiovisual, una diseñadora gráfica, una informática, una científica de la educación y dos pasantes que colaboran con el área técnico informática), reciben demandas de los distintos Departamentos Académicos en relación con el asesoramiento de propuestas de EaD propiamente dichas, a la vez que, sobre procesos de enseñanza y de aprendizaje mediados por tecnologías digitales en general y en particular, entre otras.

Las experiencias de PPS en la DirEaD

La primera experiencia, que protagonizaron Lourdes y Bianca, tuvo lugar en el Comité de Crisis para la virtualidad 2020, creado en el con-

texto de ASPO ante la necesidad de adecuar la educación a la virtualidad. Fue establecido con la intención de acompañar y asesorar a docentes y estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad. Considerando la extensión y permanencia de la situación epidemiológica, y ante la previsión de un nuevo año lectivo virtual, la SGA junto con este Comité elaboraron el “Proyecto de Acompañamiento Nivelatorio 2021”. En consecuencia, se decide intervenir a partir de la construcción de tutoriales y la elaboración de talleres, destinados a las/os ingresantes, que comprendieron el uso del campus virtual *Moodle-UNS*.¹

En 2021, para Marilina y Vanesa,² fueron varios los temas que surgieron como propuestas a trabajar, entre ellos se encontraban: los recursos bibliográficos digitales, material para docentes sobre educación a distancia, los cursos referentes a las TIC de otras instituciones, la revisión de las evaluaciones de cátedra, etc. Como estudiantes de la universidad les resultó interesante la propuesta ya que, si bien conocían las evaluaciones de fin de cuatrimestre, por haberlas realizado alguna vez, no eran consideradas por la totalidad de las/os docentes, ni las/os estudiantes como instancia importante dentro de la trayectoria educativa al interior de cada materia. El pedido de esta revisión surge a través de la demanda explícita de la SGA de la UNS, con el fin de renovar las evaluaciones de cátedra replanteando, en un primer momento, las nuevas modalidades en las clases híbridas y la necesidad de querer mejorar la calidad educativa. Para llevar a cabo esta propuesta, se creó en la CAED, una subcomisión con actores de diversos sectores del ámbito institucional y las pasantes de Ciencias de la Educación.

La propuesta de intervención que realizaron consistió en desarrollar dos Evaluaciones de Cátedra por medio de encuestas: una a administrarse a mitad de cuatrimestre y otra al final. Acompañando estas propuestas, generaron documentos de apoyo que guían y justifican las Evaluaciones de Cátedra para la puesta en marcha, promoviendo

¹ La propuesta a realizar se llevó a cabo por dos estudiantes, Lourdes Villaverde y Bianca Miralles, junto a dos egresadas de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Vanesa Arias y María Emilia Repetto.

² Las estudiantes son: Cundari, Marilina y Escobar Verónica.

nuevas funciones y miradas sobre este instrumento de evaluación a nivel institucional.³

Ahora, en el presente trabajo, relatamos la experiencia llevada adelante por Thiago y Zoe, quienes desarrollan sus PPS en el ámbito de la DirEaD durante 2022. A la vez que las/os actoras/es involucrada/os desde el equipo de la Dirección mencionada, también se implican en un proceso dialéctico en el cual la dinámica de co-formación en el marco de pasantías pre-profesionalizantes, invita a la reflexión sobre las propias prácticas y a la proyección de nuevas propuestas fundadas en diagnósticos de la situación actual y marcos teóricos/normativos de referencia.

Relato de la experiencia 2022

Somos Zoe y Thiago, estudiantes avanzados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y presentamos en este apartado un relato en primera persona.

En el marco de la cátedra *Taller IV: Prácticas Profesionales Supervisadas* nos proponen, desde diversas estrategias, la aproximación a un conjunto amplio de prácticas profesionales en ámbitos educativos con diverso grado de formalidad, que incluyen entre las actividades el asesoramiento y la intervención desde varias dimensiones en el sistema educativo y/u otras instituciones y/u organizaciones. María Teresa Sirvent et al (2006), sostienen la riqueza de pensar la descripción, el análisis y la intervención sobre las experiencias educativas desde la noción de grados de formalización dada por varias dimensiones: la sociopolítica, la institucional y la del espacio de enseñanza y aprendizaje. La especificidad observada en cada uno de los aspectos presentados requiere adquirir instrumentos para la investigación, el estudio y la inserción profesional desde el reconocimiento de la complejidad y las particularidades de este campo.

En ese sentido, utilizamos como marco de referencia mayor el paradigma de la complejidad (Morin y Pakman, 1994) que entiende al fenómeno educativo como un proceso social, de carácter complejo, a

³ A fines de 2021 se realizó una prueba piloto en algunas de las Unidades Académicas.

través del cual, las/os humanas/os se transforman a sí mismos y a la sociedad, en la relación con el medio, haciendo mayores sus niveles de inteligencia y apropiándose de la cultura.

Las/os especialistas en Ciencias de la Educación han ocupado distintos espacios de inserción laboral a lo largo del tiempo. Es así que las/os han llevado a una transformación profesional constante que, como menciona Souto (2011), es una transformación que se da a lo largo de toda su vida, a través de sus intereses, de su historia familiar, de la relación con los otros y de la participación política que conlleva estar situado en el mundo del trabajo y en su situación laboral. Es por ello que en el ámbito de la práctica profesionalizante, nos ofrecieron distintos espacios para nuestra inserción, como la Asesoría Pedagógica de la UNS, el Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa de Bahía Blanca, el Departamento de Orientación Educativa de los establecimientos preuniversitarios de la UNS, entre los cuales también se halla el área de la DirEaD de la UNS. Espacio que desde un primer momento nos interesó. Nos parece importante mencionar que este interés en particular deviene de que ambos provenimos de localidades pequeñas del interior de la provincia de Buenos Aires, donde la oferta educativa de Nivel Superior es escasa, por lo que las propuestas de EaD resultan sumamente interesantes para quienes, por cuestiones personales o económicas, no pueden emigrar de la localidad en búsqueda de nuevos espacios formativos. Consideramos que la EaD es una opción educativa que incluye aprendizaje flexible, es dinámica y adaptativa, a la vez que enriquece y democratiza tanto el conocimiento como el aprendizaje.

Una vez asignado el campo de prácticas establecimos contacto con el equipo para conocerlos y conocer el espacio, que hasta el momento consideramos como novedoso y con amplio campo de trabajo. Las finalidades de los primeros encuentros estuvieron centradas en reconocer el campo de acción, las relaciones de trabajo, los proyectos sobre los cuales están trabajando, los emergentes que surgen a diario, las proyecciones a futuro y, particularmente, las problemáticas que pueden surgir en su funcionamiento. Y es aquí donde compartimos la idea de que “si no damos los rodeos necesarios para definirlo con precisión (...) corremos el riesgo de reciclar lo existente, reduciendo lo existente a lo instituido” (Birgin, 2012, p. 142).

Por ello, con posterioridad a esta etapa de observación que actualmente estamos transitando, de reconocimiento y registro, analizaremos y realizaremos una propuesta de intervención dentro de la DirEaD, que responda a las necesidades de la misma, como también a los objetivos que nos debemos como practicantes del campo de las Ciencias de la Educación.

Como futuros licenciados en Ciencias de la Educación, creemos que para interpretar ciertas problemáticas desde un posicionamiento crítico y reflexivo, más allá de que nuestro trabajo implique multiplicidad de roles, de expectativas y de alternativas a las cuales cada uno se ve confrontado, debemos actuar teniendo en claro cuáles son nuestras intenciones y nuestro posicionamiento, para así poder lograr una intervención transformadora, apropiada y focalizada, que acompañe el funcionamiento de la DirEaD.

En un primer abordaje de las observaciones sobre los encuentros de la DirEaD en los que participamos, logramos identificar posibles problemáticas sobre las cuales planificar nuestra intervención como practicantes; identificamos distintos emergentes, como por ejemplo, la sobrecarga laboral en el área administrativa (por no contar con un cargo para ese área), pero entendiendo que dicha problemática no se encuentra dentro de nuestras incumbencias como futuros licenciados en Ciencias de la Educación, nos proponemos analizar el acompañamiento pedagógico-didáctico y el asesoramiento previo a los docentes interesados por el proyecto denominado “Colección de Objetos de Aprendizaje Hipermediales de la Universidad Nacional del Sur” (HIPEROA). Luego evaluaremos una posible intervención en el diseño de una guía de acompañamiento para la construcción de objetos de aprendizaje hipermediales, dentro de ese proyecto, dirigida a docentes que se interesen en la temática y, a partir de allí, vehicular un espacio de formación a los docentes que se encuentren interesados en la propuesta.

En este sentido, esperamos que, al realizar estas prácticas, podamos enriquecernos de experiencia que nos acercará a posibles dinámicas laborales en las que desarrollaremos estrategias, teniendo en cuenta todos los conocimientos adquiridos en la Licenciatura a lo largo de estos años. Por otro lado, esperamos poder aportar a la DirEaD un proyecto de intervención que les sea provechoso y que les

brinde las herramientas necesarias para el acompañamiento en la construcción de objetos de aprendizaje hipermediales.

Conclusiones

Entendemos que el relato que presentamos en este 9° Seminario, colabora en la construcción de la misma experiencia a la vez que permite socializar y sistematizar un proceso que lleva ya tres años de concreción. Al poner en tensión las incumbencias del campo de las Ciencias de la Educación con las prácticas concretas que las estudiantes han llevado adelante durante 2020 y 2021, en el contexto real de un SIED, nos ha permitido observar que los resultados son sumamente potentes en vistas de adquirir competencias para la práctica profesional en cuestión. El grupo que trabajó durante el primer año (2020) comunicó en su informe final que:

A partir de la inmersión en el espacio, y de la consecuente observación de tensiones surgidas allí, consideramos como posible línea de acción el “Proyecto de Acompañamiento Nivelatorio 2021”. Con la razón de que el mismo ofrece una amplia cantidad de propuestas pedagógicas-didácticas a desarrollar, fue elegido en función de nuestro futuro perfil profesional y de nuestra posibilidad de contribuir desde distintos aportes provenientes del campo de las Ciencias de la Educación (Bianca y Lourdes).

Marilina y Verónica plantearon en su informe final:

coincidimos en que las residencias poseen un valioso poder formativo (Souto, 2011) y que este recorrido nos permitió desnaturalizar la mirada sobre la institución de la que somos parte, complejizando las acciones que llevan a cabo sus actores día a día. Comprender el entramado social y pedagógico en el que se encuentran inmersos los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación nos llevó a cuestionar aquellos aspectos que dábamos por sentado, encontrando en este instrumento la posibilidad de generar una práctica educativa democrática y participativa donde la voz de todos/as involucrados/as forme parte de las decisiones institucionales para la mejora educativa.

Finalmente, las vivencias que Thiago y Zoe están atravesando actualmente, nos permiten hipotetizar que ya están viviendo el ejercicio de la Práctica Profesional. El haber entrado a hacer observaciones y entrevistas al equipo de EaD en búsqueda de información, la elaboración de un primer diagnóstico del espacio de su residencia, incluso la co-autoría en la escritura de este relato, para presentar en la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA), son hechos que se interrelacionan con algunos de los objetivos del Taller IV de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, a saber: comprender la complejidad de las prácticas profesionales vinculadas al campo de las Ciencias de la Educación, integrar conocimientos y saberes logrados en la formación articulándolos en el análisis de instituciones y organizaciones desde las incumbencias profesionales de las Ciencias de la Educación, elaborar e implementar propuestas que involucren las prácticas (profesionales) en función de diferentes contextos educativos, analizar la propia práctica y reflexionar críticamente sobre la misma.

Desde y para la DirEaD, esta articulación interinstitucional nos permite reflexionar sobre nuestra propia estructura, externalizar y legitimar las funciones del SIED hacia todo el sistema UNS, revisar(nos) en relación con el vaivén de demandas y ofertas que manejamos y anticiparnos a futuros proyectos de interacción con el Departamento de Ciencias de la Educación y con otros, como podrían ser prácticas pre-profesionales de carreras de Ciencias e Ingeniería de la Computación y/o del Departamento de Ingeniería Eléctrica y de Computadoras.

Referencias bibliográficas

- Birgin, A. (2012). *Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación docente en ejercicio*. Paidós.
- Ferracutti, N., Ferracutti, V. e Iriarte, L. (2021) Modelo de gestión de Educación a Distancia en la Universidad Nacional del Sur. Antecedentes y proyecciones. En C. Floris, y D. Reynoso (dirs.), *Debates, perspectivas y desafíos de los modelos de gestión de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia* (pp. 225-242). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Morin, E. y Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. y Lomagno, C. (2006). *Revisión del concepto de Educación No Formal*. Facultad de Filosofía y Letras UBA. Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL.
- Souto, M. (2011). La residencia: un espacio de múltiple formación. En R. Menghini y M. Negrin (comps.), *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Jorge Baudino Ediciones.

Universidad Nacional de Quilmes Virtual: innovaciones para garantizar mesas de exámenes finales durante el ASPO

Griselda Leguizamón Muiño
Universidad Nacional de Quilmes Virtual
gleguizamom@uvq.edu.ar

Miriam Emilia Medina
Universidad Nacional de Quilmes Virtual
mmedina@uvq.edu.ar

Introducción

En el contexto de la pandemia de Covid-19, declarada en marzo de 2020 por la Organización Mundial de la Salud, la Universidad Nacional de Quilmes enfocó sus acciones en cuatro aspectos nodales. El primero y el segundo, de índole sanitarios, consistieron en organizar el cuidado del personal y de los estudiantes, y prestar toda la colaboración posible al Estado Nacional en la lucha contra el coronavirus, brindando su infraestructura para el funcionamiento de un centro de aislamiento y los laboratorios para procesar muestras y crear nuevos productos para su diagnóstico. El tercero y el cuarto estuvieron centrados en el sostenimiento de la educación inclusiva y del funcionamiento habitual de su gobierno democrático y colegiado (Villar y Alfonso, 2021). Para ello, mediante Resoluciones del Rectorado y del Consejo Superior (337 y 098), la Universidad suspendió y adecuó las actividades de educación presencial y virtual, de grado, posgrado y extensión, teniendo en mente que una educación inclusiva en el nivel superior “supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, (...)”

con el fin de proporcionar atención al conjunto de demandantes según sus propias necesidades” (Chiroleu, 2009: 20) y las generales en tiempos de incertidumbre como el de la pandemia de Covid-19.

La educación a distancia, específicamente, se mantenía dentro de las normativas que regulaban su funcionamiento en cuanto a las cursadas, pero los exámenes finales de las carreras a distancia del turno del mes de marzo tuvieron que suspenderse por el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO). Como por ese entonces, la situación sanitaria se agravaba, se efectuó la suspensión del turno de exámenes finales del mes de mayo (Extraordinario y Libres) y el de julio (regulares).

En la actualidad y a la distancia, podemos observar que lo que ocurría en el contexto sanitario, las restricciones para prevenir el aumento de casos, para circular por el territorio, generaba una situación cambiante, de posible riesgo, propia de un escenario de crisis. En este sentido, los estudiantes de las carreras a distancia reclamaban a sus tutores (por correo electrónico), por las redes sociales y a través de los representantes de los centros de estudiantes, la reposición de los turnos presenciales perdidos. En efecto, se presentaron notas a los órganos de gobierno de la Universidad y reclamos solicitando que se mantuviera el derecho a rendir de manera presencial, sin modificación alguna, observando la modificación de los turnos, desde su perspectiva como impedimentos para acceder a la educación superior.

Normativa vigente y necesidad de realizar cambios e innovaciones

Dado que las normativas vigentes no contemplaban la situación de aislamiento impuesta por la cuarentena, escenario atípico y de crisis, para dar respuesta a las solicitudes de los estudiantes, se tornó necesario pensar alguna transformación en los procesos del operativo de exámenes finales, una línea renovadora, definida por decisiones institucionales y acompañada por intervenciones que modificaran el modelo pedagógico y las prácticas de evaluación, es decir, una innovación (Carbonell, 2008).

Con el propósito de garantizar el derecho a la educación de los estudiantes que cursaban sus carreras a distancia, durante la etapa de

ASPO, se desafió la comprensión tradicional del término presencialidad incluido en el respectivo Sistema Integral de Evaluación a Distancia (SIED) - RCS 452/17 Apartado 2.6 denominado: las formas que adopta la evaluación de los aprendizajes y el desarrollo de competencias de escritura y oralidad, procedimientos que garantizan las condiciones de confiabilidad y validez, sincronía entre docentes y alumnos. En este apartado se establecía que: “Todas las asignaturas son evaluadas en esta instancia (a excepción del curso propedéutico, asignatura de carácter introductorio para las carreras) y todos los exámenes finales son escritos (en algunos casos de estudiantes utilizando computadoras), individuales y presenciales” (p. 39).

Por otra parte, en la RCS 201/18 Régimen de Estudios Unificado (carreras presenciales y virtuales) Título I: Modalidad Virtual ARTÍCULO 10°, se estipulaba que: “En el caso de las asignaturas correspondientes a carreras de modalidad virtual, los/las estudiantes deberán cursar en el Campus y acreditar un examen final presencial o la instancia de evaluación final que se establezca en su reemplazo”.

Desde la perspectiva del SIED, la presencialidad se entendía como encuentro del binomio estudiantes-profesores evaluadores en el mismo espacio físico, de manera sincrónica, en el momento de rendir los exámenes finales. De esta manera, se consideró la instancia de reemplazo mencionada en el Régimen Unificado, se puso en tensión esta acepción tradicional, creando otro dispositivo de evaluación que, si bien mantenía la sincronía en el examen final, otorgaba una nueva acepción a la presencialidad para el encuentro del binomio estudiantes-profesores evaluadores: una presencialidad mediada por las Tecnologías.

Tal como lo mencionamos, dadas las características de incertidumbre que encarnó la etapa de ASPO, y en consideración a los marcos normativos mencionados, la Universidad reconoció la necesidad de hacer un cambio en las políticas de evaluación. En este sentido, se contempló, ante todo, el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles; en principio, se realizó la adecuación del cronograma de exámenes finales a distancia y de su modalidad. Estos cambios fueron plasmados en las RCS 098/20.

En los considerandos de la mencionada resolución, se explicitaba que “en garantía y reconocimiento del bien jurídico tutelado del derecho colectivo a la educación pública el Gobierno de la Universidad ha impulsado distintas medidas en la materia (...)” (p. 3). Estas medidas condujeron a la aprobación de las modificaciones y adecuaciones del Calendario Académico de la modalidad virtual 2020, vinculadas con los turnos de exámenes finales; a dejar sin efecto los llamados a exámenes finales regulares establecidos para el mes de julio de ese año; y a convocar en su lugar un llamado extraordinario para el mes de agosto, exclusivo para los estudiantes que podían graduarse aprobando sus dos últimos exámenes.

Teniendo como premisa que los estudiantes de la Universidad Nacional de Quilmes Virtual, forman parte de los estudiantes llamados “no tradicionales”, en su mayoría primera generación de universitarios, que se encuentran dispersos geográficamente y que la modalidad les permite organizar sus tiempos personales, familiares y laborales y el cursado de una carrera universitaria les permitirá, a futuro, la obtención de un título de grado y/o pregrado, la institución diseñó, planificó e implementó otras medidas excepcionales para garantizar el sostenimiento de las trayectorias dentro de la Universidad. Entre ellas, se destaca el otorgamiento de dispensas excepcionales sobre los requisitos para mantener la regularidad en el ciclo lectivo 2021, establecidas en la RCS 133/21, y de prórrogas de vencimientos de regularidades en las cursadas que vencían a partir de marzo de 2020. También se abordó institucionalmente, la problemática de la conectividad y se articuló, con acuerdos nacionales establecidos por la Secretaría de Políticas Universitarias, con las empresas prestadoras del servicio de celulares la liberalización de los datos para los dominios con extensión edu.ar desde abril del 2020.

Tal como se mencionó, el contexto sanitario y el ASPO generaron un escenario incierto no solo para el desplazamiento geográfico, sino para la actividad económica (sobre todo las actividades laborales independientes). Por este motivo, a partir de las medidas implementadas a nivel nacional, se recibieron pedidos por parte de las/os estudiantes de apoyos particulares para no interrumpir las cursadas ni los exámenes. En este aspecto, cabe destacar que la Universidad, de

acuerdo a lo establecido en la RCS 220/17, abre convocatorias a Becas para los estudiantes de la modalidad. De esta manera, dos veces al año, se realizan convocatorias para becas económicas y para becas de viáticos (estipendio para viajar a las sedes a rendir de manera presencial). Además, las y los estudiantes pueden solicitar Becas excepcionales en los momentos en los que se encuentren cerradas las convocatorias mencionadas. Así es que, a mediados de marzo y con la noticia de las restricciones, se canalizaron pedidos particulares, a través del otorgamiento de Becas excepcionales. Cabe destacar que, más allá de que durante el 2020 se virtualizaron, de manera inusual las mesas de finales, se decidió seguir manteniendo la ayuda económica de viáticos.

Organización del Operativo de exámenes finales en línea

Con base en las normativas modificadas y en las decisiones institucionales detalladas, se comenzaron a organizar los nuevos operativos de exámenes finales. Se consideraron, entonces, tres aspectos fundamentales: los recursos humanos y técnicos, la producción de materiales (protocolos con recomendaciones) y acciones de acompañamiento (videos instructivos y videoconferencias) tanto a docentes como a estudiantes, y finalmente, la implementación práctica del turno de exámenes extraordinarios.

Los recursos humanos que trabajaron colaborativamente en la organización del turno de exámenes extraordinarios en cada una de las etapas realizaron:

- **elaboración del Cronograma del llamado y de los Protocolos con Recomendaciones (fechas, soportes, instrumentos de evaluación, instructivos):** la Secretaría de Educación Virtual (Coordinación y Departamento de Evaluación), en consenso con las distintas Secretarías (Académica y de Gestión Académica) y Unidades Académicas (UA).
- **Revisiones y Difusión de la documentación:** Coordinaciones de las Unidades Académicas, Direcciones de Carrera y profesores, Secretaría de Educación Virtual (Coordinación

de Evaluación, Coordinación de Tutorías, Comunicación Institucional).

- **Preparación e Implementación del turno:** Coordinación y Departamento de Evaluación, Secretaría de Gestión Académica, tutores, profesores evaluadores.

La funcionalidad del campus *Moodle* permitió el desarrollo de estos exámenes dentro de Salas Especiales creadas para tal fin, una por asignatura, lo que arrojó un total de setenta y ocho Salas creadas. La idea inicial fue garantizar la toma dentro del Campus, contemplando facilitar el acceso a las/os estudiantes y docentes, debido a que dichas Salas presentan similar disposición, herramientas y recursos *Moodle* que las de cursada. El espacio institucional garantizaba, de este modo, el envío de las evaluaciones, el acceso y el almacenamiento de dichos documentos evaluativos en el Campus *Qoodle*. De esta manera, la herramienta sincrónica utilizada para el llamado Extraordinario fue: *Big Blue Button* (BBB), disponible entre los recursos visibles en las aulas.



FIGURA 1. Imagen Sala Especial de Evaluación modelo

En referencia al llamado Extraordinario, realizado en agosto de 2020, resulta importante destacar que se registraron aproximadamente doscientas inscripciones a exámenes y que dichas mesas posibilitaron la graduación de la mitad de los estudiantes que se presentaron a rendir.

Al finalizar este turno piloto, se contempló la situación sanitaria que permanecía sin cambios. En concordancia, el gobierno de la Universidad decidió aunar en un solo llamado los turnos de exámenes finales regulares de septiembre y diciembre de 2020, extendiendo su duración a seis semanas e incrementando la cantidad de finales a rendir por cada estudiante.

En el camino a lograr la masividad, en este llamado unificado, se cambió la herramienta BBB por otra. videoconferencia (VC) externa al campus que se alojaba en las Salas especiales mediante el recurso URL. Esta VC ofrecía mejor conectividad, monitoreo centralizado de las mesas que se tomaban simultáneamente y reportes de conexión de los estudiantes asistentes a la mesa. De esta manera, el último turno de exámenes finales regulares de 2020 se consolidó con más de seis mil inscripciones.



FIGURA 2. Síntesis de los aspectos estructurantes del operativo de exámenes finales en línea

Conformación de los tribunales evaluadores

Previamente a los llamados, en cada uno de estos turnos, desde la Coordinación de Evaluación de la Secretaría de Educación Virtual, se

abrió una convocatoria de docentes para efectivizar la toma dentro de un cronograma establecido. Se recibieron postulaciones de docentes de la casa, presenciales y virtuales para poder dar cobertura a la cantidad de mesas. Posteriormente, se realizaron reuniones sincrónicas breves, con las/os profesores, a fin de explicar el protocolo, desarrollo, posibles emergentes y cuestiones prácticas a saber. Tras observar la necesidad de fortalecer los desempeños prácticos pedagógicos, mediados por las Tecnologías, en los equipos docentes, de manera articulada entre las diferentes Secretarías y Unidades académicas de la UNQ, se consideró apropiado, incluir un Tutor/a académico en cada tribunal, de acuerdo con la formación específica en los EVEA,¹ y como manera de otorgar fluidez en los saberes prácticos y la resolutiveidad en el Campus. Cabe destacar que las/os Directores de Carrera participaron activamente en cada una de las instancias a fin de garantizar recursos e instancias necesarias de manera previa, durante el desarrollo y *a posteriori*.



FIGURA 3. Imagen Protocolo de evaluación para Docentes

¹ El equipo de Tutorías académicas de la Universidad Nacional de Quilmes, modalidad Virtual, se encuentra integrado por graduados pertenecientes a las diferentes unidades académicas, en su mayoría presentan estudios de posgrado y especializaciones en los Entornos Virtuales de Enseñanza y aprendizajes.

Preparación de las Mesas Extraordinarias 2020 (*BBB*)

En referencia al acompañamiento, desde la Coordinación de Tutorías académicas, en articulación con la Coordinación de Evaluación, se enviaron comunicaciones a través de las Salas de Tutorías, dejando a disposición los Protocolos elaborados y se planificaron encuentros sincrónicos para explicarles a las/os estudiantes, puntos centrales a tener en cuenta y en algunos casos, se efectuaron “simulacros” de examen, a fin de emular, lo más posible, la instancia sincrónica y que las/os Tutores pudieran responder dudas, consultas y elevar comentarios anticipándose a futuros inconvenientes.

Sobre la creación de los Protocolos, cabe destacar que la Coordinación de Evaluación, junto a docentes colaboradoras, confeccionó diferentes documentos para los distintos sectores de la Universidad y para las/os estudiantes. Cada uno de ellos presentaba recomendaciones y especificaciones para la elaboración e implementación en la práctica de las distintas tareas que componían cada operativo de exámenes finales, plazos y dispositivos de evaluación, y presentaciones multimediales para los estudiantes que fueron publicadas en las Salas de Tutorías y en Novedades en el campus para su mayor difusión.



FIGURA 4. Imagen Protocolo de evaluación para estudiantes

Devoluciones y grillas 2020

La grilla de evaluación es un documento elaborado por los equipos docentes a cargo de dictar materias de las diferentes Carreras, representativo de los principales temas y/o contenidos evaluados en la instancia de Final. La misma constituye parte de la retroalimentación que pueden otorgar los docentes a los estudiantes y se encuentra regulada internamente por el Circuito de Grillas de devolución. Sin embargo, en esta ocasión y con la implementación de las mesas por videoconferencia, y de manera emergente, se habilitaron diferentes formatos y formas de realizar la devolución, a saber:

- oral (al finalizar el examen oral) antes de cerrar la videoconferencia.
- Escrita: se envió por correo institucional a cada estudiante cuyo examen resultó Desaprobado; si el examen resultó Aprobado, el estudiante disponía de una serie de días para solicitarla a través del Menú de autogestión.

En turnos en línea posteriores a este, y debido al gran número de exámenes rendidos, se avanzó en realizar las grillas en los mismos exámenes subidos en las respectivas Salas, como fue el caso de los cuestionarios, o se publicó una única grilla general que quedó disponible para su consulta durante un tiempo prolongado, luego del cierre de Actas de exámenes finales.

Análisis de datos correspondientes a agosto de 2020 y al llamado de mesas octubre -noviembre de 2020

Al finalizar el turno de exámenes de agosto 2020, se aplicó una encuesta a los estudiantes inscriptos, obteniendo los siguientes resultados (se destacan los más relevantes):

<i>Resultados</i>	<i>Cantidad</i>
<i>Encuestas enviadas</i>	146
Estudiantes que rindieron examen	133
Estudiantes que se graduaron	63

TABLA 1

Como datos cualitativos, resulta importante agregar algunos testimonios de graduados:

estoy sumamente agradecida con la Universidad por darme la oportunidad de rendir mi último examen de forma virtual y de generar los medios para que todo se desarrollara con total normalidad y sin inconvenientes. Rendir este final me permitió recibirme de Licenciada en Educación, situación que me llenó de felicidad en este contexto de pandemia tan difícil que estamos viviendo. ¡¡¡Gracias, Gracias, Gracias!!! (G1)

Excelente oportunidad para poder avanzar con los estudios, y en mi caso graduarme. Una gran experiencia. (G2)

Casi el total de los estudiantes que participaron con su Tutor/a académico, en la prueba previa al examen la valoran positivamente.

Fue excelente el acompañamiento de la tutora en las pruebas previas y en los momentos inmediatamente anteriores. (E1)

Quiero agradecer el inmenso acompañamiento de mi tutora, siempre estuvo ante cada duda que se nos presentaba. Además de las palabras motivadoras que nos brindaba. (E2)

El 94% considera la mesa *online* como una opción efectiva en el contexto de pandemia:

La experiencia fue muy buena, estoy a sólo una materia para recibirme, que la estoy preparando para el próximo llamado. Agradezco a la Universidad por darnos la oportunidad. Si bien es algo nuevo a lo que no

estamos acostumbrados, pero en estos tiempos lo importante es adaptarse, los inconvenientes de conexión fueron mínimos. (E3)

Fue una experiencia muy particular, de la que aprendí mucho, asimismo, considero que funcionó como una herramienta inclusiva, en este contexto tan particular que nos toca transitar. (E4)

Creación del Tablero Dinámico, breve descriptiva del llamado octubre - noviembre de 2020

Con la idea de evaluar qué resultados se observaron en el llamado realizado durante octubre/noviembre de 2020 y en articulación con el Programa de Gestión de la Información Institucional y UEDLaB, Universidad en la Era Digital, se aplicó una encuesta. Posteriormente, desde el Programa se elaboró un Tablero dinámico a fin de documentar y facilitar la obtención de datos y observar relaciones. Este se elaboró a pedido de la Secretaría de Gestión Académica y se puso a disposición de las Direcciones de Carrera, autoridades académicas y Superiores. De este modo, fue desarrollado el instrumento de seguimiento, que permite la observación de lo acontecido y establecer algunos cruces para reflexionar ante los resultados por Carreras (Propuestas), por asignaturas (Actividades), entre otras cuestiones.

<i>Distribución General de Resultados</i>	<i>%</i>
<i>Aprobados</i>	<i>52,37</i>
<i>Ausentes</i>	<i>30,82</i>
<i>Reprobados</i>	<i>16,81</i>

TABLA 2

Conclusiones preliminares

Durante la primera etapa, considerada piloto, para la implementación de exámenes finales en línea, aparecieron cuestiones complejas que suscitaban reflexiones colectivas en vistas a otorgarles tratamiento. Entre las soluciones halladas, podemos, a título ilustrativo,

mencionar: la reformulación de los exámenes finales de las carreras de Artes y Tecnologías, y de Ciencia y Técnica. En estas dos carreras, sustentadas en diferentes disciplinas, se observó la necesidad de pensar en mejores instrumentos, estrategias y medios para evaluar las producciones estéticas de los estudiantes, tanto como la resolución de problemas de ciencias aplicadas. Otra problemática observada se relacionó con el uso del recurso videoconferencia y la supervisión de conductas de deshonestidad académica, en este sentido, una problemática puesta en primer plano por el medio tecnológico implementado y una asimilación del rol de la supervisión del profesor/a, en los exámenes presenciales. En relación con las prácticas estudiantiles mencionadas y sin generalizar, quedaron como desafíos el tratamiento de los plagios encontrados en algunos exámenes finales, y la necesidad de contar con recursos humanos especializados para la toma en casos de estudiantes con situaciones de discapacidad (hipoacusia o sordera). En las tomas posteriores, se consideraron dichos emergentes y se les dio tratamiento previo por parte de la Coordinación de Tutorías, en articulación con División de Salud y Discapacidad y la Coordinación de Evaluación. De este modo, se implementaron procesos y acciones que les otorgaron matices resolutivos en tomas posteriores.

Estas innovaciones no hubieran sido posibles sin las decisiones del gobierno universitario, caracterizado por la participación de sus diferentes órganos con representantes de los distintos sectores de la comunidad, y sus luchas constantes por garantizar derechos en la Educación Superior, asimismo, de crear nuevas instancias de inclusión, con resguardo de las trayectorias estudiantiles. En este caso, la innovación producida permitió garantizar el derecho de los estudiantes a rendir exámenes finales en un contexto inédito, estrechar los lazos de pertenencia entre las y los estudiantes de la modalidad en EVEA, establecer al interior de los diferentes equipos de gestión institucionales, análisis, debate, diálogos y acuerdos para otorgar respuestas durante el periodo de Aislamiento por la pandemia de Covid-19. Por último, continuar o no con estas innovaciones reclama efectuar una amplia reflexión sobre cada uno de los aspectos, procesos e instancias de evaluación transformados en esta primera etapa de pandemia. Para decidir cuáles de ellos conservar, reconstruir o crear otros diferentes,

será necesario trabajar en nuevas definiciones institucionales vinculadas al fortalecimiento de la institucionalidad de la Educación a Distancia relacionada con las normativas, esencialmente con el SIED.

Referencias bibliográficas

- Carbonell Sebarroja, J. (2008). Los significados del cambio y los caminos de la innovación. *Propuesta Educativa*, 29, 8-18.
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008. *Universidades*, 40,19-28.
- Coordinación de Evaluación de la Secretaría de Educación Virtual. (2020). Protocolo para los estudiantes. Exámenes finales 2020. <https://view.genial.ly/5f0c5c40c56d720d861b7a8c/interactive-image-protocolo-estudiantes>
- Coordinación de Evaluación de la Secretaría de Educación Virtual. (2020). Protocolo para docentes. Exámenes finales 2020. <https://view.genial.ly/5f0641720c3da60d57303aa4/interactive-image-protocolo-para-docentes-examenes-2020>
- Programa de Gestión de la Información Institucional. (2020). Exámenes finales en línea Modalidad Virtual - Prueba piloto - Agosto 2020. UNQ https://gestioninformacion.unq.edu.ar/transparencia/index.php?seccion=subseccion&id_=48&apertura=open&idseccion=127
- Resolución 201/18. Régimen de Estudios Unificado (carreras presenciales y virtuales). Consejo Superior Universidad Nacional de Quilmes.
- Resolución 452/17 Sistema Integral de Evaluación a Distancia (SIED). Consejo Superior Universidad Nacional de Quilmes
- Resolución 098/20. Modificación del cronograma de exámenes finales a distancia y de su modalidad. Consejo Superior Universidad Nacional de Quilmes.
- Resolución 133/21. Dispensas Excepcionales. Consejo Superior Universidad Nacional de Quilmes.
- Villar, A. y Alfonso, A. (2021). Balance UNQ: lo que pasó y lo que viene en tiempos de coronavirus. *Noticias UNQ*. <http://www.unq.edu.ar/noticias/4837-balance-unq-lo-que-pas%C3%B3-y-lo-que-viene-en-tiempos-de-coronavirus.php>

La gestión de la Educación a Distancia en el IUPFA

Leticia Beatriz Messina

Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina
lmessina@iupfa.edu.ar

Ingrid Bondarczuk

Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina
ibondarczuk@iupfa.edu.ar

Mauro Roberto Travieso

Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina
mtravieso@iupfa.edu.ar

Introducción

El presente trabajo relata la experiencia transitada en la gestión de la Educación a Distancia (EaD) en el Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina (IUPFA). En esta construcción, el período de Aislamiento y Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio de los años 2020 y 2021 es considerado como un punto de inflexión. Es por ello que el escrito se desarrolla en torno a tres momentos: antes de la pandemia, donde se recuperan las actividades emprendidas por el Centro de Educación a Distancia Universitaria (CEDU) desde sus comienzos. Durante los años de aislamiento y distanciamiento (2020 y 2021), en el que se realiza un *racconto* de las acciones y experiencias que han tenido lugar en ese período. Tras el retorno a la presencialidad plena, donde se describen las acciones implementadas que emergen como producto de la experiencia y en respuesta a las nuevas necesidades educativas.

La Educación a distancia en el IUPFA antes de la pandemia

En el año 1997, fue constituido el Centro de Educación a Distancia Universitaria (CEDU) del IUPFA con la finalidad de gestionar las propuestas académicas mediadas por tecnologías. En sus primeros años la actividad del CEDU estuvo acotada a la gestión de la carrera “Abogacía a distancia” y las tareas que se llevaban adelante estaban estrictamente relacionadas con el diseño, impresión, encuadernación y difusión de los textos que producían los docentes para enseñar los contenidos.

Hacia el año 2003, tras la implementación del Campus virtual CEDU-IUPFA, la oferta académica a distancia del instituto comienza a desarrollarse bajo la modalidad virtual. Con la creación del Ministerio de Seguridad de la Nación (DE MS N° 1993/2010) en el año 2010, se avanza en una serie de modificaciones destinadas a las fuerzas de seguridad que impactan en la estructura del IUPFA y que se suman a un proceso de reforma institucional que inicia como resultado del Informe de Evaluación Externa realizado por la CONEAU en el año 2007. Estas transformaciones y mejoras quedan materializadas en el Estatuto del IUPFA (RES ME N° 1363/2012). En este marco y por decisión institucional se cierran una serie de carreras, entre ellas, la de Abogacía a distancia y comienza una etapa de redefinición del CEDU.

En el año 2012 el CEDU pasa a depender de la Secretaría Académica del IUPFA (RES REC N° 568/2012), y se aprueba en el 2013 su estructura orgánica funcional (DISP SA N° 1180/2013), que aún conserva. Esta estructura está compuesta por cinco (5) áreas de trabajo.



FIGURA 1. Áreas del CEDU

En este marco, comienzan a asumir especial relevancia los aspectos pedagógico-didácticos propios de esta modalidad y se define como finalidad última del área desplegar propuestas académicas de calidad acorde al uso de entornos virtuales (RES CA N° 18/2018 - Reglamento de Actividades Académicas a Distancia).

Desde entonces los objetivos del área han estado dirigidos a:

- promover proyectos de formación y capacitación en educación a distancia y entornos virtuales destinados a todos los actores involucrados en las propuestas formativas (coordinadores, docentes, estudiantes y otros).
- Coordinar y ofrecer orientaciones didáctico-pedagógicas a los docentes contenidistas y tutores para el desarrollo de las actividades y funciones propias de la modalidad virtual.
- Coordinar las tareas de incorporación de los estudiantes en la modalidad y de acompañamiento tecnológico con la finalidad de acercar los conocimientos técnicos, pedagógicos y comunicacionales para el desarrollo de su recorrido académico.
- Asegurar el normal funcionamiento del “campus virtual” a través del soporte técnico, como intervención que garantice las condiciones requeridas para el desarrollo de los proyectos formativos en óptimas condiciones.

- Estimular procesos de reflexión en relación con la actividad pedagógica que se desarrolla en el espacio virtual, para promover la mejora continua de la práctica docente e impulsar proyectos de investigación.
- Asegurar estándares de calidad para los materiales didácticos, de acuerdo a fundamentos pedagógicos propios de la opción pedagógica a distancia y sustentado en el Sistema Institucional de Educación a Distancia del IUPFA.

Desde el año 2014 la oferta educativa virtual comienza a incrementarse, en especial con la creación de los Ciclos de Complementación Curricular (CCC) virtuales (RES MS N° 600/2014) que nacen con el propósito de ofrecer a los egresados de la Escuela de Cadetes de la Policía Federal Argentina “Comisario General Juan Ángel Pirker”, la oportunidad de articular su formación inicial con una carrera corta de nivel superior y obtener un título de grado.

El trabajo con los CCC significó para el CEDU acompañar el diseño, implementación y evaluación de estas propuestas para que puedan ser desarrolladas mediante el campus virtual. Durante esos años:

- se trabajó intensamente junto a los docentes para que pudieran desarrollar competencias profesionales orientadas al buen desempeño en la modalidad. Para ello, se brindaron capacitaciones dirigidas a los tutores encargados de guiar los aprendizajes y a los contenidistas responsables de la producción de materiales didácticos. Estos, a su vez, han estado acompañados en sus tareas por el equipo de coordinadores pedagógicos del CEDU, especialistas en EaD.
- Se crearon dispositivos de acompañamiento para los estudiantes que dan sus primeros pasos en la modalidad.
- Se avanzó en la creación de circuitos de trabajo orientados a sistematizar los procesos y agilizar las tareas de la atención y resolución de consultas, envío de listados y carga de usuarios, notificaciones, etc.

- Se comenzó a producir literatura específica para la actualización y perfeccionamiento del rol docente en la modalidad y el uso de herramientas digitales.
- Se apostó al diseño gráfico, por tratarse de un aspecto muy importante para el fortalecimiento de las estrategias de enseñanza.
- Se consolidaron los roles y funciones de los diferentes actores involucrados en estas ofertas: directores de carrera, coordinadores de carrera, coordinadores pedagógicos, docentes tutores y contenidistas, diseñadores gráficos, administradores del campus, entre otros.
- Se crearon las condiciones para que los miembros del equipo del CEDU continúen capacitándose y fortaleciendo su formación, sumando nuevas competencias profesionales.

Todo este trabajo se vio, pocos años después, cristalizado en un Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) que permitió normar y definir las acciones, procesos, procedimientos, equipamiento, recursos humanos y didácticos para el buen desarrollo y la evaluación de las propuestas de educación a distancia. El SIED fue aprobado en el año 2016 por el Consejo Académico del IUPFA (RES CA N° 18/2016).

En el año 2017, tras un nuevo proceso de evaluación externa, la CONEAU realizó recomendaciones para el mejoramiento institucional. Ese mismo año se aprueba una nueva normativa para la Educación a Distancia: la Resolución 2641-E/2017. En esta se establece que el SIED debe ser evaluado y acreditado para obtener reconocimiento del Ministerio a través de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Con un importante camino recorrido y un SIED fortalecido, el IUPFA se presenta a la primera convocatoria voluntaria para la evaluación de los SIED, realizada por la Dirección de Evaluación Institucional de la CONEAU y obtuvo validez través de la RES MECCYT N° 172 en el año 2019.

Para entonces, el CEDU se encontraba gestionando cuantiosas ofertas virtuales. Fueron fecundos años de trabajo que propiciaron el florecimiento de la EaD en la institución. Una valiosa experiencia que

posibilitó atender con profesionalismo y calidad la enorme e inesperada demanda en materia de EaD que auguraba el 2020 con la llegada de la pandemia por Covid-19.

La EaD en el IUPFA durante 2020 y 2021

El 14 de marzo de 2020 el Ministerio de Educación –mediante la RES ME N° 104/20– recomendó a las instituciones del nivel superior – como medida preventiva para evitar el contagio y la propagación del Covid-19– la implementación transitoria de modalidades de enseñanza a través de los campus virtuales, garantizando de esa manera el desarrollo del calendario académico, los contenidos mínimos de las asignaturas y su calidad. Como respuesta a este desafío emergente el CEDU diseña un “Plan de contingencia” que permitiera encaminar las acciones para hacer frente a la situación epidemiológica.

Fue presentado ante el Rectorado del IUPFA y quedó sujeto a consideración de las autoridades del Instituto, como así también a la evaluación de la situación epidemiológica de los Ministerios de Educación y de Salud de la Nación.

El Plan de Contingencia representó el puntapié inicial para la constitución de un plan institucional macro, denominado Plan de Educación Virtual IUPFA (PEVI) que implicó el trabajo conjunto con numerosas áreas del Instituto Universitario y en el que quedaron plasmados los objetivos, acciones, circuitos de trabajo y recursos (entre otros aspectos), que posibilitaron sostener la continuidad y la calidad de las actividades académicas de pregrado, grado y posgrado y de otras Unidades Académicas del IUPFA que adoptaron la modalidad virtual frente a este escenario.

En lo que respecta a las ofertas universitarias del IUPFA el PEVI abarcó las dieciséis carreras presenciales.

Para satisfacer esta demanda, se propusieron las siguientes líneas de acción:

- capacitar a más de cuatrocientos docentes de pregrado, grado y posgrado pertenecientes a las carreras presenciales del IUPFA para el buen desempeño en la modalidad virtual.

Con este propósito el CEDU diseñó una instancia formativa que permitiera al participante (docente) conocer las posibilidades educativas que ofrecen las aulas del Campus Virtual institucional y diseñar su asignatura para su desarrollo en ese entorno. Y una segunda capacitación orientada al desarrollo de competencias tecnológicas por parte de los docentes para la gestión autónoma de los materiales y recursos digitales en el entorno virtual.

- Crear más de novecientos espacios virtuales para el desarrollo de las actividades académicas que se desarrollaban de forma presencial antes de la pandemia, entre ellos:
 - secretarías virtuales de alumnos (SVA): constituidas para favorecer la comunicación entre los responsables de la oferta educativa y los estudiantes. Estos espacios son propicios para ofrecer información sobre aspectos administrativos relacionados con la Carrera y orientaciones a los cursantes para la vida universitaria a distancia en el IUPFA.
 - Sala de profesores: un entorno destinado a promover la comunicación entre la coordinación y dirección de la carrera y los docentes, y favorecer el intercambio de experiencias para la mejora de la práctica.
 - Aulas de desarrollo curricular para cada asignatura de las ofertas del IUPFA de estructura simple y escalable, pero con las suficientes herramientas para desplegar una propuesta de enseñanza. Este trabajo se realizó de forma coordinada con las unidades académicas y las direcciones de carrera, pues implicó el relevamiento, identificación y organización de cada uno de los espacios, como así también de aquellos docentes a asociar a cada una de las aulas.
- Generar usuarios con diversos perfiles (estudiantes, docentes, coordinadores, directores de carrera, directores de Unidades,

Secretaría Académica) y sus respectivos permisos preestablecidos, en función de la experiencia ganada por el área.

- Acompañar a los estudiantes en sus primeros pasos en la virtualidad. Implicó la producción y difusión de un dispositivo para la familiarización con el entorno que se socializó mediante las SVA.
- Asesorar a las diferentes áreas y/o actores involucrados (no-docentes) sobre aspectos relacionados con la modalidad.
- Adecuar el Calendario Académico y otras pautas administrativas para lograr la continuidad de los estudiantes.
- Comunicar las decisiones adoptadas mediante los diferentes canales institucionales.
- Realizar un monitoreo del PEVI.

Estas acciones tuvieron continuidad durante el año 2021. Más allá de estos aspectos, que formaron parte de la planificación del PEVI, hubo otros que se presentaron en el devenir y que respondieron a necesidades emergentes, como:

- el reemplazo del servicio de videoconferencia integrado a la plataforma virtual del IUPFA por otro más potente, en respuesta al aumento de las actividades didácticas sincrónicas, por tratarse de una estrategia familiar para el desarrollo de los contenidos.
- La virtualización de las instancias de exámenes finales, bajo las siguientes modalidades de evaluación: oral sincrónico, escrito de respuesta extensa (que consiste en una consigna o pregunta/s de “respuesta abierta”, y que admite resoluciones diversas en cuanto a extensión, profundidad, organización de la información, etc.) y escrito de respuesta cerrada (que consta de un conjunto de ítems que admiten una única respuesta correcta que ha sido determinada con antelación por el evaluador). El desarrollo del examen en estas últimas modalidades podía ser monitoreado mediante el servicio de videoconferencia.

- Atención a la creciente demanda de actividades de extensión universitaria que tradicionalmente se desarrollaban de forma presencial y que exigieron pensar en estructuras de aula diversas en función de las particularidades de cada oferta.

Actualidad de la EaD en IUPFA

El IUPFA ha retornado a la actividad presencial en todas las Unidades Académicas del Instituto, siguiendo el “Protocolo de retorno a la presencialidad plena y total 2022”, que fue elaborado en línea con las recomendaciones del Ministerio de Salud de la Nación.

Este regreso a la presencialidad no desestima la experiencia ganada y competencias conquistadas durante los años de pandemia, que han dejado huellas y permitido consolidar prácticas y espacios virtuales superadores.

Así, se resolvió que durante el ciclo lectivo 2022 los espacios curriculares pertenecientes a las carreras presenciales de pregrado, grado y posgrado del IUPFA cuenten con “Aulas virtuales de apoyo a la presencialidad”. El objetivo de las aulas de apoyo es habilitar la oportunidad de implementar estrategias mediadas por tecnologías que potencian la enseñanza presencial y, en este contexto, garantizan la continuidad pedagógica no presencial en el caso de que algún estudiante o docente no pueda asistir, lo que propicia condiciones de igualdad y equidad.

También se decidió dejar activas las secretarías virtuales de alumnos para las carreras, como espacios de contacto con los estudiantes y difusión de novedades.

Además, los cursos de ingreso al IUPFA y a la PFA continúan bajo la modalidad a distancia, dado que su implementación ha resultado sumamente exitosa en términos de convocatoria.

Por otro lado, es preciso destacar algunos aspectos que muestran la valoración institucional hacia la modalidad como consecuencia de la experiencia en educación a distancia que se desarrolló durante la pandemia:

- interés de diferentes áreas de carrera en virtualizar un porcentaje de sus propuestas educativas, o dictarlas también bajo la modalidad a distancia,
- creación de nuevas ofertas a distancia y propuestas híbridas,
- apuesta por mayor cantidad de actividades sincrónicas a través de servicios de videoconferencia e
- integración de una biblioteca virtual en el campus virtual del IUPFA, para poner a disposición de los estudiantes bibliografía especializada en las disciplinas de estudio.

Sin duda, estos y otros aspectos aportan nuevas perspectivas que demandan una actualización del SIED, en el marco de un nuevo proceso de evaluación externa por parte de la CONEAU en el año 2023. Por otra parte, la firma del “Convenio específico de colaboración entre el Ministerio de Seguridad de la Nación y el Ministerio de Educación de la Nación” para fortalecer la formación de las fuerzas policiales en el que se ha propuesto un “Plan de apoyo a la virtualización de la Educación Superior” –que incluye al IUPFA entre sus destinatarios–, posibilitará atender los nuevos retos del SIED: avanzar en el diseño de estrategias y dispositivos más potentes que permitan fortalecer la escritura y la oralidad académica, ampliar las formas de acceso para garantizar prácticas educativas inclusivas y robustecer el plan de seguimiento y monitoreo (Bondarczuk, Messina y Travieso, 2021).

Conclusiones

En los 25 años de trayectoria, el CEDU-IUPFA ha mostrado un continuo crecimiento y perfeccionamiento de la actividad en materia de EaD. La experiencia en torno a la implementación de los Ciclos de Complementación Curricular a distancia y la evaluación permanente de estos proyectos para su mejora continua, posibilitó responder con profesionalismo y calidad a la demanda de virtualización que el escenario inédito del Aislamiento y el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio exigió para la continuidad de las actividades académicas de la institución.

El regreso a la presencialidad lejos de implicar un “volver atrás”, representa la oportunidad de capitalizar la experiencia ganada para consolidar prácticas y espacios virtuales más potentes y superadores. De cara a la próxima evaluación externa por parte de la CONEAU en el año 2023 el camino transitado permitirá revisar el SIED en esa clave, para transformar las prácticas, configurar escenarios más inclusivos y avanzar hacia propuestas de accesibilidad en entornos virtuales.

Referencias bibliográficas

- Argentina.gob.ar (2022). Junto al presidente, los ministros de Seguridad y Educación firmaron un convenio para fortalecer la formación de las fuerzas policiales <https://www.argentina.gob.ar/noticias/junto-al-presidente-los-ministros-de-seguridad-y-educacion-firmaron-un-convenio-para-0>
- Bondarczuk, I., Messina, L. B., Travieso, M. R. (2021). Nuevos desafíos en el proceso de institucionalización del SIED del IUPFA. *Boletín SIED*, 1(3), 28-40.
- CONEAU (2007). Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina. Informe de Evaluación Externa de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Buenos Aires, Argentina.
- CONEAU (2017). Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina. Informe de Evaluación Externa de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Buenos Aires, Argentina.
- IUPFA (2012). Resolución Rectoral 568. Buenos Aires, Argentina.
- IUPFA (2013). Disposición Secretaría Académica 1180. Buenos Aires, Argentina.
- IUPFA (2016). Resolución Consejo Académico 18. Buenos Aires, Argentina.
- IUPFA (2018). Resolución Consejo Académico 18. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación. (2012). Resolución 1363. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación y Deportes (2017). Resolución 2641. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019). Resolución SPU 172. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Seguridad (2010). Decreto 1993. Buenos Aires, Argentina.

Acceso a la información digital y...

Ministerio de Seguridad (2014). Resolución 600. Buenos Aires, Argentina.

Tutorías tecno-pedagógicas: políticas educativas, acciones y reflexiones sobre educación híbrida en FACSO UNICEN

Florencia Torregiani

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
torregianiflorencia@gmail.com

Exequiel Alonso

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
exealonso@gmail.com

Introducción

En el año 2015 en la ciudad de Olavarría, se creó el Área de Educación a Distancia (EaD) en la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) y se conformó un equipo de trabajo con el objetivo institucional de acompañar las diferentes propuestas de educación a distancia que pudieran surgir con estrategias de virtualización. Inicialmente, se trató de la implementación del campus virtual como complemento a las dinámicas presenciales y de la puesta en marcha de una serie de cursos que familiarizaron a los y las docentes en: las características de la modalidad y de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje; prácticas tutoriales, estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación mediadas por tecnologías; la mediación de los materiales educativos y su producción; diferentes recursos y herramientas.

Llegado el año 2020 ante el escenario de emergencia ocasionado por la pandemia mundial por Covid-19 y las posteriores medidas de

ASPO Y DISPO)¹, las universidades en su mayoría, generaron una rápida respuesta a esta situación inédita de suspensión de las clases presenciales a través de la virtualización del cursado como medida excepcional. En un lapso de quince días se implementaron, de acuerdo a las tradiciones y recorridos de cada Universidad y Facultad, aunque con perspectivas articuladas a nivel del Consejo Interuniversitario Nacional y de la Red Universitaria de Educación a Distancia, dispositivos tecno-pedagógicos que han permitido brindar una alternativa real y concreta para sostener los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Expósito y Marsollier, 2020; Gómez et al., 2020).

El Ministerio de Educación de la Nación decidió poner en marcha dos Planes de alcance nacional, para todas las Universidades públicas del país, que denominó *Plan de Virtualización de la Educación Superior* (PLAN VES). El primero de ellos destinó cerca de 1.500 millones de pesos para fortalecer la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en entornos virtuales por medio de proyectos de seguimiento y tutorías, herramientas tecnológicas para la inclusión y conectividad. El PLAN VES I tuvo impacto directo en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires donde, entre otras acciones, se llevaron adelante dos ediciones de cursos de capacitación destinados a la comunidad de la UNICEN.

En el caso de UNICEN, y en particular en la FACSO, durante el año 2020 y 2021 se virtualizaron las carreras de grado, de posgrado y los cursos de extensión; esto implicó llevar a las aulas virtuales materiales educativos, bibliografía, propuestas de actividades, intercambios grupales y estrategias de evaluación, junto con estrategias de conexión sincrónica mediadas por herramientas en línea (encuentros por plataformas *Zoom* y *Meet*).

El segundo PLAN VES previó el desarrollo de aulas híbridas en todas las Universidades Nacionales del país, con el objetivo de fortale-

¹ En Argentina, el poder ejecutivo nacional decidió, mediante un decreto, suspender las actividades educativas a partir del día 15 de marzo de 2020. Las instituciones de todos los niveles, tanto públicas como privadas, cerraron de manera total y por tiempo indeterminado dada la directiva gubernamental. Al mismo tiempo, el Ministerio de Educación de la Nación implementó una serie de políticas públicas tendientes a garantizar la continuidad pedagógica en todos los niveles educativos.

lecer la educación presencial y remota en el escenario de pos-pandemia. Para ello se destinaron cerca de 1.500 millones de pesos, que en nuestra Facultad se vieron reflejados en el equipamiento tecnológico de todas las aulas de la institución, que desde mediados del año 2021 cuentan con nuevos televisores, equipos de sonido, cámaras y otros dispositivos. En el marco del PLAN VES I y II, además, se realizaron obras de infraestructura de conectividad y se prevén capacitaciones y acompañamientos tutoriales específicos. En esta línea de trabajo, la Universidad y la Facultad aportaron recursos propios para contribuir a las acciones de equipamiento.

Se realizó un trabajo de constante articulación entre las Unidades Académicas en el marco de la Comisión de Educación a Distancia del SIED (Sistema Institucional de Educación a Distancia), que buscó consolidar la formación, el acompañamiento y la conducción de los procesos de gestión de las propuestas educativas mediadas por tecnologías. El Plan VES I tuvo como uno de sus ejes la formación de los docentes con lo cual se diseñaron y pusieron en acto diferentes cursos que acompañaron y brindaron estrategias a la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación en contextos de virtualidad y mediación de las tecnologías.

El año 2022 se caracterizó por el regreso cuidado a la universidad y la puesta en marcha del Plan de Virtualización de la Educación Superior 2021 (Plan VES II), a través del cual sesenta y dos instituciones del Sistema Universitario Nacional recibieron una serie de recursos con el objetivo de fortalecer los espacios de formación presencial y remota, mediante el desarrollo y la implementación de aulas híbridas. Las mismas conjugan de manera funcional la posibilidad de virtualidad y presencialidad, que pueden ser combinadas en una misma clase o utilizadas como modalidades separadas entre sí. El plan de acción proyectó, además de recursos para la mejora de infraestructura, un rol de acompañamiento a docentes denominado *tutoría tecno-pedagógica*, cuyos propósitos fueron el acompañamiento situado y en contexto a los equipos docentes en diferentes dimensiones: pedagógica, didáctica, técnica y comunicacional.

En este marco, proponemos compartir algunas de las acciones que se implementaron en FACSO-UNICEN desde la conformación de

estos nuevos roles y los sentidos que se fueron construyendo y reconstruyendo en torno a la educación, la enseñanza y el aprendizaje a partir de la combinación de modalidades en torno a lo *híbrido*.

Educación híbrida en FACSO UNICEN

En los primeros meses de 2022, transitamos lo que el Ministerio de Educación de la Nación Argentina denominó *Presencialidad Plena*, luego del confinamiento por la pandemia provocada por el coronavirus y las políticas de *Continuidad Pedagógica* dictadas durante el año 2020. El aula como dispositivo tecnológico en sí mismo es transformada con la inclusión de otras herramientas que permiten la conexión remota de estudiantes que no se encuentran en el mismo espacio físico de las unidades académicas. Decimos, entonces, que el tiempo y el espacio, los sujetos, la comunicación y las interacciones en torno al contenido también han sido transformados.

Nos posicionamos desde una mirada crítica que pretende expandir las experiencias. Esto implica que podamos pensar qué nuevos escenarios aparecen, materiales y simbólicos, a partir de combinar lo conocido con nuevos usos, prácticas y sentidos. En estos nuevos escenarios, Miriam Kap (2021) sostiene que el tiempo “deja de ser lineal y se transforma en rizomático, entramado en la cotidianeidad y en las puertas que abren vínculos con los objetos culturales contemporáneos” (p. 3). Se trata de un tiempo expandido, que concibe la construcción de conocimiento como un proceso, de múltiples búsquedas, colaborativo, creativo y de diálogo, que se encuentra en el dinamismo de los hipervínculos y enlaces.

Desde la dimensión política, las aulas posibilitan la conexión a la *clase*, en tiempo real, a estudiantes que se encuentren en otros contextos sin compartir el espacio físico de la Facultad, pero sí sincrónicamente a través de las herramientas de videollamada. Ese es un primer sentido desde el cual las tecnologías permiten expandir el acceso a nuevos públicos, nuevos actores universitarios. En esa clave, pueden pensarse tanto estudiantes como experiencias y actores que podrán participar del tiempo pedagógico compartido que denominamos

clase. Desde aquí es que pensamos que la interacción con los contenidos de las propuestas se expande, y junto a ello, es posible hacerlo con la universidad en tanto territorio y en el territorio. Diferentes escenarios podrán formar parte de nuestra propuesta de enseñanza: presencial, híbrido, sincrónico virtual/ remoto y asincrónico en el campus virtual. El regreso a la *Presencialidad Plena* en 2022 implicó la implementación del sistema híbrido de enseñanza y aprendizaje, que incluyó múltiples presencialidades (física, virtual y mixta) y tiempos (sincrónicos y asincrónicos), tal como muestra la Figura N° 1.

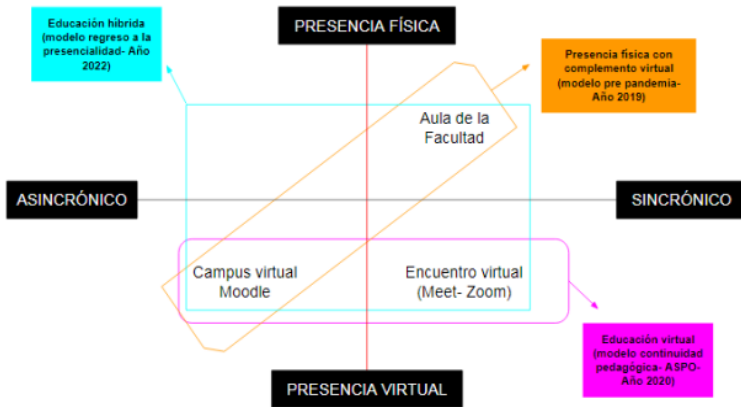


FIGURA 1. [Escenarios de educación en la Facultad de Cs. Sociales (UNICEN)]

La Facultad de Ciencias Sociales (UNICEN) equipó cinco aulas para que funcionaran como espacios híbridos. En la primera etapa las decisiones respecto de la infraestructura estuvieron condicionadas por dos cuestiones: presupuesto disponible y consideraciones técnicas. En cada aula se instaló un televisor, una computadora, un micrófono ambiental y una cámara fija amurada al techo cuya única dirección es el pizarrón.

Cada dispositivo tecnológico implicó potencialidades y limitaciones que fueron registradas por los equipos docentes y manifestadas en

diferentes espacios de intercambio. A diferencia de otras universidades que decidieron equipar solo un aula con mayores recursos tecnológicos, la FACSO decidió repartir el presupuesto en todos los espacios físicos, dado que sabía de antemano que la presencia de estudiantes híbridos iba a requerir de la mayor cantidad de aulas en simultáneo posibles. Esto se debe a que la universidad recibe estudiantes de la zona, que eventualmente podrían manifestar su imposibilidad de viajar, a la sede y por tener una presencia estudiantil importante de personas en contextos de encierro, que cursan desde diferentes unidades penales de cárceles ubicadas en Sierra Chica y Azul, respectivamente.

Estos dispositivos tecnológicos, instalados en cada aula de la facultad, se complementaron con la distribución de cuentas de *Google para la Educación* que la Universidad adquirió en el año 2020. Estas cuentas permiten crear salas de videollamadas, grabar los encuentros y hacer uso de herramientas que no están disponibles en las cuentas gratuitas como, por ejemplo, el uso de la pizarra *Jamboard*, encuestas y división de espacios virtuales para trabajar en grupos. Cada aula híbrida de la FACSO cuenta con una sala en *Meet* asignada, para que sea más sencillo para estudiantes y docentes ingresar al salón virtual del aula.

Desde el punto de vista organizacional, la modalidad híbrida implicó la articulación de diferentes equipos de la facultad, todos coordinados por la Secretaría Académica. Además de los tutores tecno-pedagógicos, forman parte del equipo: el Consejo académico de la FACSO, la Secretaría Académica, los administrativos no docentes de mesa de entrada, el técnico informático, el Área de educación a distancia, las tutoras estudiantes pares y la Secretaría de Extensión.

El rol de los tutores tecno-pedagógicos: acciones y reflexiones

Las acciones planificadas y llevadas adelante surgieron de la convocatoria marco del Plan VES II. En el caso de UNICEN, en distintas instancias se realizaron encuentros de formación con los y las tutores de cada unidad académica del nivel superior universitario y pre-universitario, identificando escenarios, problemáticas, actores involucrados en los procesos, recursos disponibles, pensando y repensando las

prácticas docentes en general y las prácticas de enseñanza en la Universidad,² las cuales, a su vez, tienen una impronta particular en cada unidad académica, por la propia cultura institucional que atraviesa las disciplinas, lenguajes, tradiciones y niveles educativos.

En principio, se trató de revisar certezas y formular preguntas acerca de las categorías que utilizábamos y las prácticas que habitábamos y habitamos: ¿es educación a distancia?, ¿es virtual?, ¿semipresencial?, ¿remota?, ¿híbrida? ¿Qué es lo híbrido? ¿Son las aulas, los sujetos, el contenido, el tiempo? Las reflexiones abarcaron procesos de problematización y visualización de transformaciones en los escenarios, desde el potencial que aportaban las tecnologías como herramientas de mediación, en relación con la posibilidad de permear las paredes físicas, encontrarnos y producir otras presencias y formas de estar presentes en la Universidad.

La construcción del rol de tutores movilizó procesos de delimitación de las funciones, de articulación con otros actores (no docentes, técnicos-informáticos, tutores pares de estudiantes, equipo de gestión) y definición de acciones y modos de acompañamiento en el uso de las tecnologías y en los modos de habitar las prácticas. En función del contexto de la FACSO, se establecieron algunas prioridades tendientes a sensibilizar sobre el uso de aulas híbridas y brindar las orientaciones necesarias para el inicio de las clases y la configuración de los encuadres pedagógico-didácticos. Las acciones que se presentan a continuación fueron las planificadas por el equipo de tutores, en orden de su implementación.

- **Elaboración de un documento orientador:** en conjunto con el equipo de gestión de la facultad se decidió elaborar un material escrito titulado *Orientaciones a las prácticas de enseñanza en escenarios híbridos* que contó con una introducción sobre qué se entiende por educación híbrida, una descripción de cómo están configuradas las aulas, indicaciones

² Concebimos las prácticas docentes en la Universidad en un sentido amplio que incluye las prácticas de enseñanza, pero no se reducen a ellas. De acuerdo con Edelstein (2022) nos interesa poner en valor la actividad de enseñanza como responsabilidad sustantiva en el quehacer docente. Desde un sentido de prácticas integrales (Tommasino, 2021) incluimos las acciones de docencia, extensión, investigación y gestión.

sobre el procedimiento para la asignación y solicitud de las mismas; recomendaciones pedagógicas y técnicas y materiales de consulta producidos por otras universidades. Este insumo permitió sentar las bases del modelo híbrido, distribuirlo rápidamente por correo y poner en conocimiento a los equipos docentes de los cambios para la cursada 2022.

- **Encuentros de sensibilización por Departamentos de Carreras:** una vez que fue distribuido el documento orientador, la segunda acción consistió en agrupar a los docentes por carreras y proponerles una instancia de reunión en la cual fue posible: a) recuperar expectativas, experiencias y conocimientos previos; b) identificar obstáculos, dudas y resistencias; c) identificar necesidades de los equipos docentes; d) sensibilizar respecto de posicionamientos políticos-institucionales; presentar el equipo ampliado de trabajo, materiales, tutoriales y líneas de acompañamiento. Este espacio resultó significativo para evacuar dudas respecto del inicio, vale aclarar que el primer encuentro se realizó una semana antes del comienzo de clases. Los mismos posibilitaron identificar demandas puntuales de los equipos docentes, en general centradas en cuestiones de uso de los dispositivos instalados en las aulas híbridas: cámara, micrófono, computadora y televisor. Se trabajó también en el aspecto normativo y fueron evacuadas las dudas relacionadas con los marcos reglamentarios del sistema híbrido.
- **Elaboración de materiales que forman parte de un repositorio de la facultad:** previo a la pandemia, el campus virtual cuenta con un espacio destinado a compartir materiales de acompañamiento a los equipos docentes: tutoriales, plantillas de edición, programas de la *web 2.0*, conferencias y materiales sobre educación virtual, entre otros. Este espacio fue ampliado con nuevos recursos y difundido a los docentes.
- **Espacio de encuentro mensual denominado “mateada híbrida”:** el objetivo de este espacio fue reunir a diferentes equi-

pos docentes entre sí para que comentaran sus prácticas docentes híbridas, mientras se encontraban transitando el ciclo lectivo. Esta reunión fue importante porque permitió evaluar la modalidad híbrida desde diferentes dimensiones: técnica, pedagógica, didáctica y comunicacional. El encuentro propició un espacio para que fueran presentadas diferentes metodologías de enseñanza y aprendizaje, alentar la exploración de nuevos recursos y herramientas con criterio pedagógico y no instrumental, así como también difundir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje, en escenarios híbridos.

- **Acompañamiento permanente de manera virtual y presencial:** a través de consultas que son respondidas por correo electrónico y otras que son atendidas de manera personal en el *box* del Área de Educación a Distancia de la facultad. Se trabajó con la resolución de dudas puntuales tanto del campus virtual como de las aulas híbridas, la presentación de recursos y aplicaciones educativas que podrían ser incluidas, con criterio pedagógico, y la articulación de demandas con otros equipos y áreas de la FACSO.
- **Reuniones de trabajo con cátedras (en proceso):** se tiene previsto para los últimos meses del primer cuatrimestre llevar adelante reuniones de trabajo con equipos docentes que soliciten el acompañamiento. Se abrirá una convocatoria y mediante un formulario las cátedras podrán solicitar un encuentro con los tutores tecno-pedagógicos para un día y horario a convenir. Los objetivos de estos espacios exclusivos para cada cátedra en particular son: identificación de estrategias, actividades, contenidos, recursos e instrumentos de evaluación de la cátedra; construcción conjunta de una estrategia de enseñanza y aprendizaje para el escenario de educación híbrida y el trabajo sobre el programa, cronograma y la planificación de la cursada.
- **Otras capacitaciones (segundo cuatrimestre):** una vez que se identifiquen las principales demandas de formación de los docentes se prevé la realización de una jornada de capacitación

sobre educación híbrida y mediada por tecnologías, destinado a todos los equipos docentes de la FACSO. En la misma, se podrán trabajar como contenidos: la presentación de perspectivas y prácticas de enseñanza y aprendizaje en escenarios híbridos, combinados, virtuales y mediados por tecnologías; la presentación de las dimensiones de la práctica docente en el escenario actual, retomando los aportes de los equipos que hayan participado en los encuentros de sensibilización; la presentación de concepciones y prácticas de evaluación mediada por tecnologías y el diseño de materiales educativos.

Junto con los equipos docentes se fueron construyendo y reconstruyendo preguntas acerca de las posibilidades de configuración del encuadre pedagógico del aula. Los intercambios se deslizaron desde el acompañamiento técnico a las reflexiones en torno a las estrategias didácticas y la configuración de las prácticas en estos escenarios “aumentados”, “expandidos” con las nuevas tecnologías instaladas en las aulas. Algunas de las expresiones fueron: ¿dónde está puesta la mirada, por dónde pasa la escena educativa y cómo se reconfigura en el esfuerzo de los docentes de “dominar” la escena del aula?, ¿qué otras herramientas tenemos a disposición para experimentar de forma más lúdica?

Durante el desarrollo de las cursadas, el grado de apropiación y uso de las tecnologías disponibles ha sido diverso. Incluso en algunos casos, no se utiliza y son los y las estudiantes quienes identifican posibilidades de expansión y potenciación de las experiencias. ¿Qué lugar está ocupando la tecnología? ¿Qué nuevos u otros sentidos y prácticas emergen en los encuentros mediados por tecnologías? Son algunas de las preguntas que orientan la mirada prospectiva en la continuidad y consolidación de nuevos escenarios.

A modo de conclusión: desafíos y nuevas preguntas

Las denominadas *aulas híbridas* constituyen un nuevo intento de dotar a los ambientes de enseñanza y aprendizaje de tecnologías. El sistema educativo argentino participó de diferentes oleadas tecnológicas en las últimas décadas: computadoras para cada estudiante, celulares,

tabletas digitales y *kit* de robótica marcan los hitos de las tecnologías para la educación en los últimos años. Las aulas híbridas tienen la particularidad de que fueron pensadas, en principio, para el sistema universitario y, en consecuencia, no llegaron como una posibilidad sino como una obligación. A diferencia de otros dispositivos con los cuales fueron equipadas las instituciones educativas, cuyo uso estaba supeditado a la voluntad y experticia del equipo docente, en las universidades nacionales argentinas y bajo el contexto de emergencia, las *aulas híbridas* constituyen el modo elegido para garantizar el derecho a la educación universitaria a miles de estudiantes. Si bien conviven, en los inicios de la post-pandemia, todas las modalidades antes conocidas (educación a distancia por medio de entornos virtuales, presencialidad en sede, virtualidad sincrónica en plataformas), el sistema híbrido implica una transformación de las prácticas docentes y estudiantiles, que va más allá del uso de una computadora, un televisor y una sala de *Zoom* o *Meet*.

Las múltiples dimensiones que se resignifican pueden ser pensadas desde las condiciones laborales del trabajo docente y el reconocimiento de otras tareas, hasta la oportunidad de ampliar las fronteras de la universidad compartiendo el encuentro pedagógico y de co-construcción de conocimiento con otros actores, territorios y saberes (De Sousa Santos, 2006). En el medio, las prácticas expositivas de largas horas de duración, separadas estrictamente en teóricos y prácticos, se tensiona la búsqueda de significatividad en esos encuentros sincrónicos y presenciales (en sede o virtuales), que marcan el encuentro entre docentes y estudiantes.

La tarea de ser tutores tecno-pedagógicos implicó el esfuerzo por trascender la visión normativa de la institución, en términos de lo que se espera que se realice, para pensar junto a los equipos docentes en el para qué de sus prácticas y en el sentido de las mismas. De alguna manera, además de las resistencias a las tecnologías y el esfuerzo por dominarlas (una vez más), la propuesta de tutoría estuvo (y estará) centrada en cambiar las prácticas del *como sí*, que son más frecuentes, difíciles de detectar y complejas de transformar. En otras palabras, no se trata solamente de entrar en un enlace y habilitar un micrófono, desde un sentido solamente técnico y administrativo, sino de qué puertas se abren, a quiénes y qué voces pueden ser conectadas y puestas a dialogar. Si pensamos las tecnologías del empoderamiento y la

participación (TAP) la apuesta está en trabajar para que otras voces y saberes permeen las aulas universitarias. Qué otros mundos pueden entrar en diálogo, qué experiencias educativas y de co-construcción de conocimiento pueden ser pensadas y posibilitadas desde las prácticas docentes en las cátedras y proyectos que se producen.

Referencias bibliográficas

- De Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Fondo Editorial de las Ciencias Sociales. UNMSM.
- Edelstein, G. (2022). El análisis en clave didáctica. Una alternativa para abordar en posición de reflexividad crítica las prácticas de enseñar. *Revista Análisis de las Prácticas*, 1, 45-69.
- Expósito C. D. y Marsollier R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22.
- Gómez, G. M., Miró, M. A, Stratta, A. E., Mendoza A. B. y Zingaretti, L. (2020). La educación superior en tiempos de Covid-19: análisis comparativo México-Argentina. *Revista de Investigación en Gestión Industrial, Ambiental, Seguridad y Salud en el Trabajo GISST*, 2(2), 35-60.
- Kap, M. (16 de mayo de 2021). *Tiempos híbridos, nuevas tensiones en la enseñanza*. Trama Educativa. Recuperado 9 de junio, 2022, desde: <https://tramaeducativa.ar/?p=8771>
- Tommasino, H. y Stevenazzi, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. *Revista +E versión digital*, 6, 120-129.

PARTE VI

La consolidación del rol del Tutor Tecnopedagógico en la Facultad de Ciencias Exactas

Gabriela Acosta

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
tandilgabriela@gmail.com

Daiana García

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
daiiana.e17@gmail.com

Débora Pérez

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
dp.perezdebora@gmail.com

Introducción

A partir de la convocatoria del *Plan de Virtualización de la Educación Superior (PlanVES II) de las Universidades Nacionales*, impulsada por la Secretaría de Políticas Universitarias, originada en el contexto de emergencia sanitaria, la universidad ha desarrollado una serie de estrategias para acompañar las trayectorias de los docentes en los aspectos pedagógicos, didácticos, comunicacionales y tecnológicos. Una de ellas fue la incorporación de recursos humanos para generar espacios de trabajo colaborativo para que los actores de la comunidad se fortalezcan en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías digitales, área que, en el caso de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNCPBA, presentaba una vacancia.

Es así que, en el marco del PlanVES II, se crea la figura de Tutor Tecnopedagógico, dentro del Área de Educación mediada por Tecnología, en la Facultad de Ciencias Exactas (EmTExa). El objetivo principal es acompañar y asesorar a los equipos docentes en la gestión

de aulas virtuales, en la selección de recursos, en el diseño de actividades acordes a los nuevos escenarios de hibridez, en la construcción o adaptación de los instrumentos de evaluación, entre otros. Miriam Kap (2020) señala que las funciones específicas de este actor institucional se centran en acompañar el desarrollo de estrategias formativas didáctico-tecnológicas, asistir en el diseño y gestión de espacios virtuales, promover reflexión didáctico-metodológica y planificación didáctica, además de asesorar en el diseño de materiales educativos.

Este relato describe cómo ha sido el proceso transitado hasta la actualidad, y comunica algunas dificultades y desafíos en torno a la consolidación de este nuevo rol en la institución. A su vez, se reconocen ciertas tensiones en el afianzamiento de esta nueva figura, que podrían ser orientadoras para la constitución de figuras similares en otras instituciones.

El proceso de consolidación del rol

El proceso de consolidación de la figura del Tutor Tecno-pedagógico no es lineal. Sin embargo, para facilitar la comunicación, se han delimitado una serie de etapas, no necesariamente consecutivas, pero sí consideradas fundamentales en el ejercicio del rol. Se describen a continuación cada una de ellas.

Instancias de capacitación

La primera actividad a realizar por el equipo de tutores fue la participación en el taller: “Encuentros en escenarios complejos. Construyendo nuevos roles institucionales: el rol del Tutor Tecno-pedagógico” dictado por Miriam Kap que se desarrolló durante tres encuentros en los que participaron los tutores de distintas Unidades Académicas. Allí se trabajó en el valor pedagógico de la experiencia en escenarios educativos diversificados. Específicamente, se propuso pensar en entornos novedosos en relación con la amplificación de los objetos culturales; el pasaje a una narrativa audiovisual y multiexpresiva que rompa la linealidad de la palabra, la confluencia de espacios interdisciplinarios, la ruptura con la idea de espacio, tiempo y territorialidad, la heterogeneidad

cognitiva y las tecno-diversidades. A su vez, la invitación colaboró en profundizar sobre los posibles escenarios desafiantes de acompañamiento, relacionados con la reflexión didáctica, los contenidos y los aprendizajes particulares de cada contexto.

También, se participó de la Charla-taller a cargo de Carina Lion en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en la que se abordaron conceptos como escenarios tecnológicos inmersivos, multiexpresivos, mediaciones simplificadas, conocimiento jerarquizado, tipos de hibridación, evidencias de aprendizaje, entre otras, de la que se recuperaron ideas consideradas como disparadoras para trabajar en conjunto con los docentes de la facultad.

Finalmente, se participó como oyentes, de la mesa de debate correspondiente al Eje temático: “Diseño de instrumentos de evaluación y seguimiento de actividades, procesos y/o líneas de acción de acompañamiento a docentes y/o estudiantes”, en el marco del *Workshop* SIED II RUEDA. Durante dos de los encuentros se escucharon experiencias de diversos grupos de profesores pertenecientes a universidades nacionales que narraron procesos de acompañamiento realizados durante los años 2020-2021, en contexto de emergencia sanitaria. De lo expuesto por estos docentes se recuperaron aportes valiosos para pensar la propia tarea en función de la evaluación de la enseñanza, recursos digitales, cursos de formación continua, jornadas institucionales de intercambio y dispositivos de acompañamiento.

La visualización del espacio

Las primeras tareas se centraron en establecer contacto con los docentes de la facultad para que conocieran el espacio de tutorías. Para ello se llevaron adelante las siguientes acciones:

- definición y difusión de un día y horario de disponibilidad presencial para que los docentes de la facultad pudieran acercarse a plantear sus necesidades.
- Diseño y construcción de dos formularios, uno de contacto y otro de relevamiento. Este último tiene por objetivo que las

cátedras brinden información que permita comenzar a pensar estrategias de acompañamiento.

- Elaboración de un vídeo y un póster en el que se socializó la creación del espacio, la conformación del equipo, sus objetivos y funciones, describiendo el rol del tutor. Los mismos fueron enviados a través de difusión de la facultad.
- Envío de un *e-mail* a todos los docentes de la facultad para presentar el espacio. Se adjuntó el formulario de contacto, el vídeo y el póster junto al cuerpo de este *e-mail*.

La articulación con los diferentes actores institucionales

Se realizaron reuniones de articulación con diferentes espacios de la institución: con Secretaría Académica, con miembros de la Coordinación de EmTExa y con la Coordinadora de Asuntos Estudiantiles y Graduados. Estas reuniones giraron en torno a diferentes aspectos: la delimitación de las cátedras consideradas prioritarias para el acompañamiento, la coordinación de acciones conjuntas para atender problemáticas puntuales de las cátedras masivas de primer año, la articulación de las diferentes cátedras de primer año para establecer acuerdos sobre la evaluación, la relevancia de recuperar el Régimen de Enseñanza y Promoción al momento de planificar innovaciones en torno a los procesos evaluativos para la acreditación de los espacios curriculares, la participación del área en el Consejo Académico, el acompañamiento al equipo docente en el uso de las aulas virtuales en la plataforma *Moodle*, la discusión en torno a conceptos tales como educación virtual, presencial, la nueva propuesta de educación híbrida y el diseño de la página *web* de la facultad donde se visualiza el área. Todos estos intercambios han ido y continúan delineando las acciones del equipo de tutoras, y en este sentido son considerados fundamentales para la consolidación del rol.

El relevamiento de cátedras: formularios y reuniones

Se llevaron a cabo reuniones individuales con los equipos docentes de cátedras de asistencia masiva correspondientes al primer año. En cada una de las reuniones se hizo hincapié en conocer el funcionamiento de las cátedras tanto en la presencialidad previa a la pandemia, en la virtualidad durante 2020/21 y la vuelta a la presencialidad plena con la que se planea este 2022. Se indagó sobre las dificultades que identifican los docentes responsables de estos espacios en el desarrollo de sus prácticas de enseñanza tanto históricas como propias de este nuevo escenario.

Esta información se puso en diálogo con la recabada mediante el formulario de relevamiento que cada cátedra completó luego de cada reunión. En él se indagaba sobre diferentes aspectos, entre ellos: la cantidad de docentes y funciones, la organización de la cátedra y la participación de cada docente en ella (algunos docentes dictan la teoría y otros la práctica; se trabaja la teoría y la práctica de forma integrada; las clases se dividen entre teoría y práctica, pero participan de ella todos los docentes); el escenario en el que se dicta la cursada contemplando si este es presencial o híbrido, los recursos con los que se trabaja habitualmente ya sean tradicionales o tecnológicos digitales (pizarrón, libros, videos, sitios *web*, plataforma *Moodle*), cómo se organiza el trabajo de los estudiantes (si es grupal, individual, en pequeños grupos, en grandes grupos, alternada dependiendo la actividad); se indagó sobre la forma de evaluación tanto en término de instrumentos como de estrategias, los canales de comunicación y finalmente, sobre las dificultades, focalizando en aquellas que se considera que necesitan acompañamiento.

Acercarse a las cátedras para conocer estos aspectos, permitió avanzar en la planificación de posibles estrategias de acompañamiento y en la toma de decisiones sobre el tipo de aporte a realizar a en cada cátedra.

Además de las cátedras convocadas, se acercaron voluntariamente dos docentes también de primer año, pero de una cátedra cuya asistencia no era considerada masiva por la gestión. Se proce-

dió con ellos de igual forma que con las cátedras anteriores, se conversó sobre sus inquietudes y se acordó enviar material con estrategias de acompañamiento.

El aporte del área a las cátedras

Desde el equipo se trabajó en diferentes cuestiones, en algunos casos en simultáneo, de acuerdo a la demanda:

- elaboración de devoluciones individuales a las cátedras convocadas, tomando como insumo tanto la reunión como las respuestas a los formularios. En dichas devoluciones se recuperaban las respuestas puntuales de los docentes y se proponían materiales para abordar dificultades específicas que manifestaban.

Entre los materiales que se invitaba a explorar se seleccionaron lecturas acordes a la enseñanza y aprendizaje de la disciplina o del nivel, por ejemplo, lecturas del campo de la didáctica de las Ciencias Naturales sobre enseñanza basada en modelos para el caso de las cátedras de Física y Química, o lectura sobre el modelo de enseñanza invertida para la cátedra de Introducción a la Programación. También se propusieron recursos tecnológicos digitales que podían resultar novedosos para la cátedra, entre ellos: simuladores computacionales, laboratorios virtuales, herramientas para intervenir videos como *Edpuzzle*, uso de foros de *Moodle*. De la misma manera, se socializaron experiencias de grupos de profesores de otras instituciones educativas que dictan materias afines en la universidad. Finalmente, y en algunos casos, se diseñaron y presentaron ejemplos de actividades que en su diseño contemplaran uno o más de los aspectos anteriores.

- Se elaboró también un material en el que se presentaba un recurso tecnológico digital, un tutorial de uso y actividades ejemplificadoras. Esto fue socializado con todo el cuerpo docente dado que, si bien inicialmente fue solo propuesto para una de las cátedras entrevistadas, luego se consideró importante socializarlo para el resto del equipo.

- Se creyó necesario trabajar en torno a la evaluación en el marco del Régimen de Enseñanza y Promoción de la facultad. Con este fin, se elaboró un material audio-visual y una infografía para compartir con todo el equipo docente, en la que se sintetizaron cuestiones importantes a tener presentes al momento de pensar estrategias de evaluación. Esto resultó de suma importancia, dado que el desconocimiento del régimen puede dar lugar al incumplimiento por parte de los docentes quienes, en su afán de innovar en las estrategias de enseñanza y evaluación, pierden de vista la normativa vigente.
- Finalmente, se avanzó en la planificación de una jornada de intercambio de experiencias educativas mediadas por tecnologías, que contempla un espacio de trabajo asincrónico y uno sincrónico, y ofrece además dos talleres auto-asistidos sobre actividades y estrategias de evaluación mediadas por tecnologías. El objetivo de la misma es favorecer el encuentro de docentes de la Facultad de Ciencias Exactas para promover el intercambio de experiencias de valor vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias mediadas por tecnologías digitales. En este sentido, se considera que socializar, discutir y repensar experiencias de manera conjunta, nos permite identificar desafíos y oportunidades a partir de los sentidos y significados que los propios sujetos que participamos de ella le otorgamos. En efecto, consideramos que es necesario, como menciona Bedacarratx (2020):

Generar espacios colectivos no solo para compartir experiencias, buscar/acordar parámetros donde valorar las propias prácticas y/o hacer catarsis, sino también para procurar comprender la complejidad de los procesos de los que estábamos siendo (y seguimos siendo) protagonistas; para, desde esa comprensión, re-pensar sobre la naturaleza y los sentidos de nuestro hacer (antes, durante y después de la pandemia) (p. 14).

Dificultades y desafíos

Es posible identificar ciertas tensiones en la consolidación de la figura del tutor tecno-pedagógico, producto de las dificultades que se van presentando y que representan verdaderos desafíos en el desarrollo de la tarea. Tal como expresan Schang, Pacheco y Chávez (2021) “las tensiones son referidas en términos de oportunidades para proyectar acciones que busquen afianzar la articulación del sistema, su gestión y fortalecimiento” (p. 244).

A partir de revisar, de manera reflexiva, la experiencia vivida hasta la actualidad, podemos identificar tensiones en torno a:

- **la construcción del propio rol del tutor:** al tratarse de una figura novedosa en la institución, resulta necesario negociar las funciones, e incluso atender, en un principio, aspectos que no necesariamente hacen a la figura del tutor tecno-pedagógico, pero que sí colaboran en la construcción del vínculo con los actores, fundamentalmente con los docentes.
- **La articulación con los diferentes espacios institucionales:** Grimaldi (2020) señala “(...) el trabajo colaborativo requiere de la identificación o la construcción de problemas comunes al grupo de profesionales que se reúne en torno a ellos, para los que no se dispone de respuestas predeterminadas y que pueden ser explorados con los aportes de los diversos actores del equipo. Así, instalar este tipo de trabajo supone transformaciones complejas que necesitan condiciones para ser llevadas adelante (Sadovsky, Quaranta, Itzcovich, Becerril y García, 2015, 2016, 2019; Papini, 2013, 2015, 2018)” (p. 414). Por esta razón las visiones y pareceres en relación con las problemáticas pueden ser divergentes, ocasionar conflictos, malestares que, al mismo tiempo, se constituyen en punto de partida para generar transformaciones.
- **La construcción del vínculo con el cuerpo docente:** ya sea que el tutor resulte alguien externo a la institución o un miembro de la misma, la mirada externa sobre las prácticas de enseñanza de las cátedras puede incomodar, si no se trabaja

de forma colaborativa. Si bien es un proceso que implica cierto tiempo, lograr que el docente se sienta en un espacio de acompañamiento y no en uno de evaluación, colabora con la participación del tutor en la modificación de las prácticas.

- **Los aportes realizados a las cátedras:** resulta necesario considerar la cantidad y profundidad de los materiales que se proporcionan al equipo docente, y los canales mediante los cuáles esa información se socializa. La gran circulación de información característica de estos días hace que cualquier propuesta que llegue a modo de difusión pueda perderse fácilmente sin ser siquiera revisada. Se asume que es necesario trabajar con los y las docentes no solo mediante capacitaciones masivas, sino también de forma individual y gradual.
- **La distribución del tiempo para el cumplimiento de todas las funciones:** las actividades del tutor resultan ser variadas: diseño de materiales, reuniones con los equipos docentes, articulación con los espacios de gestión, capacitación continua para desarrollar funciones en el rol, entre otras. Es necesario mantener una vigilancia permanente en el tiempo dedicado a estas tareas, dado que la urgencia en ciertas demandas puede ocasionar el descuido de unas por sobre otras.

Conclusiones

La consolidación de la figura del Tutor tecnopedagógico implica un proceso que no solo atañe a su propio rol, sino que se trata de un proceso atravesado por los vínculos que establece con los diferentes actores institucionales, y con las demandas y/o oportunidades que de ellos se desprenden.

Se constituye como esencial el trabajo de forma articulada con los diferentes espacios institucionales. A su vez, se considera crucial considerar las voces de los docentes para llevar a cabo el desarrollo de propuestas que resulten realmente significativas y tengan un impacto real en las prácticas de enseñanza. El acercamiento a los profesores y sus

propuestas, a las demandas, a las necesidades que desde la gestión institucional se requieren, a las problemáticas socioeducativas que atraviesan los espacios de aprendizaje; constituyen un punto de partida en un camino que recién comienza.

Consideramos que este primer año de trabajo marca precedente para delinear las acciones posibles a realizar por el equipo cómo aquellas que exceden a sus funciones, las posibilidades de articulación con otros actores institucionales a partir de la generación de acuerdos y discusiones que fortalezcan cada espacio, la planificación de agendas tentativas de trabajo que se constituyan en antecedentes de actividades a concretar.

Referencias bibliográficas

- Bedacarrax, V. (2020). Seguimos educando... ¿pero... cómo? Reflexiones en torno a continuidades y rupturas en la vida escolar en tiempos de pandemia. En L. Beltramino (comp.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época COVID-19* (pp. 14-19). Universidad Nacional de Córdoba.
- Grimaldi, V. (2021). Capítulo VIII. La construcción de la colaboración en un aula de Matemática del nivel secundario. Análisis de una experiencia. En P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sacha y M. Escobar (coords.), *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad* (pp. 413-449). EDULP.
- Kap, M. (2020). Expansiones didácticas. El acompañamiento académico como estrategia y oportunidad. *Revista Tutorías en Educación Superior*, 6(6), 36-56.
- Schang, Á., Pacheco, M. y Chávez, G. (2021). Desafíos de la institucionalización del SIED UNICEN. Tensiones entre las prácticas nuevas y clásicas en la opción a distancia. En C. Floris y D. Reynoso (dirs.), *Debates, perspectivas y desafíos de los modelos de gestión de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia* (pp. 243-256). Universidad Nacional de Mar del Plata.

E-universidad en transición: tensiones en torno a la presencialidad en escenarios de hibridación

Mauro Alcaraz
mauroalcaraz3@gmail.com

María Claudia Azcárate
Universidad Nacional de Entre Ríos
claudia.azcarate@uner.edu.ar

Contexto institucional

El inicio del año 2022 nos encontró en condiciones de planificar el retorno a la presencialidad, aspecto que celebramos en el marco de una comunidad académica que comparte el valor de la experiencia simbólica de habitar la Universidad de manera compartida a través del encuentro físico, no solo en aspectos pedagógicos sino también en la construcción de la ciudadanía universitaria.

Dicho “retorno”, con sus condiciones sanitarias y académicas específicas, requirió ser abordado desde un proceso institucional reflexivo con amplia participación de la comunidad y un singular esfuerzo por escuchar y sintetizar la diversidad de expresiones y expectativas, avanzando en marcos generales para incorporar la dimensión híbrida de los modos más convenientes y provechosos, para promover mejores condiciones de acceso y continuidad en los estudios. La gran mayoría de las universidades atraviesan este proceso desde inicio de año, que no se agota con el desarrollo del primer cuatrimestre post pandemia (el primero de 2022), sino que se impone continuar la conversación y la reflexión de manera atenta y permanente en términos de una transición que no sabemos cuándo ni cómo podría acabar.

En lo que respecta a lo estrictamente académico, el retorno a la presencialidad nos desafía a llevar adelante este proceso de una manera sensible y empática con las diferentes realidades y necesidades de toda la comunidad. Desde una perspectiva del derecho a la educación superior, que suscribimos, estamos ante un escenario desafiante. Luego de dos años de sostener la continuidad del cursado de las carreras a través de un proceso de virtualización de emergencia, al inicio del año no encontramos con grupos de estudiantes que no han tenido ningún tipo de experiencia presencial en su recorrido universitario, tanto como otros que han podido retomar la carrera después de muchos años, justamente por ciertas posibilidades que brindó el cursado virtual. Por el lado de los docentes, mayoritariamente han valorado la experiencia de haber podido experimentar prácticas mediadas y, aun en el escenario de retornar a una presencialidad deseada, reconocen posibilidades de enriquecer o complementar sus programas incorporando actividades en el Campus Virtual.

Las experiencias pedagógicas remotas, mediatizadas o a distancia, complementarias o enriquecedoras de la presencialidad pueden contribuir a una implementación académica con perspectiva de inclusión. La adopción criteriosa de instancias virtuales en carreras presenciales en nuestra Facultad ha promovido la implementación de nuevas propuestas, ha modificado las condiciones de la población estudiantil en cuanto a edades y lugares de procedencia, con fuerte inserción territorial en la provincia y la región, y ha motivado a los equipos docentes a experimentar prácticas mediadas posibilitadoras y enriquecedoras de la enseñanza.

Es importante reconocer matices y diferencias en la implementación de nuestras carreras, que son presenciales. Las tecnicaturas (Gestión Cultural y Producción Editorial) y los ciclos de complementación curricular se desarrollan a través de lo que llamamos bimodalidad: se dictan las materias alternando instancias presenciales y virtuales en iguales proporciones. Una presencialidad intensiva que exige la asistencia a clases una vez a la semana se complementa con clases o instancias virtuales (sincrónicas o asincrónicas). En el marco de la normativa ministerial (Res. 2641-E/17) se alterna presencialidad y no presencialidad en similares proporciones.

Diferente es el caso de nuestras carreras de grado permanentes (Comunicación y Educación); paulatinamente, las cátedras fueron incluyendo usos de aulas virtuales con diferentes sentidos, pero en ningún caso se redujeron horas presenciales de clases.

Los ciclos de grado para formación docente también articulan presencialidad y virtualidad, alternando clases presenciales con instancias mediadas preferentemente de carácter sincrónico.

Aproximaciones conceptuales

Desde una posición política y pedagógica en construcción, problematizar sobre las hibridaciones representa un enorme desafío, uno de los más vigentes para el presente y la proyección de la Universidad. En el caso de nuestra Facultad más aún, por lo que estas reconfiguraciones representan en la formación de comunicadores y educadores, ya que afectan la reflexión académica y el ejercicio profesional en ámbitos formativos interdisciplinarios e impactan en los enfoques de diseño de proyectos de educación a distancia, producción de materiales educativos, políticas públicas educativas, objetos de interés para la investigación y la producción de conocimiento, etc.

Las conceptualizaciones sobre lo híbrido o hibridaciones en las ciencias sociales no son nuevas. Encontramos una referencia fundante desde el campo de la cultura en la obra de García Canclini de principios de los noventa, quien propone el análisis de los procesos de entrecruzamiento e intercambio culturales, destacados en la constitución del modernismo y en los procesos de modernización latinoamericanos, por medio del mecanismo de la hibridación, al cual él mismo caracteriza como los procesos socioculturales en los que algunas estructuras o prácticas discretas, que existían de forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas. No solo se combinan elementos étnicos o religiosos, sino que se entrelazan con productos de las tecnologías avanzadas y con procesos sociales modernos o posmodernos.

En escenarios de transición que caracterizan la post pandemia, el concepto –con diferentes significados– se ha popularizado significativamente en la producción académica, ubicándose como una cate-

goría central en el campo educativo. En algún sentido, las disrupciones y transformaciones sociales provocadas por la pandemia y por las respuestas de emergencia diseñadas desde distintos ámbitos, imponen lo híbrido como nueva condición de lo social que alude a nuevos modos de concebir la experiencia humana, así como a escenarios y posibilidades alternativas que se consolidan resignificando ideas clásicas sobre ser-estar juntos en el mundo. Roberto Igarza señala que “después de cada interrupción regresar es una oportunidad de volver a nosotros mismos como unidad en y por lo social, aunque este social adquiera otras formas de expresarse y que las interacciones se vuelvan más complejas” (2021, p. 124).

El sistema educativo, mayormente el ámbito universitario, ha venido categorizando distintas modalidades de enseñanza que dieron lugar a numerosas combinaciones y formas de ser nombradas. La comparación entre la educación a distancia, presencial y en línea quizá haya sido una de las más relevantes. Otros aportes plantean la necesidad de reconocer las problemáticas específicas de la educación a distancia, estigmatizada durante décadas por un sesgo denostador de todas aquellas prácticas que no se desarrollan en el marco de un edificio o un aula.

El actual escenario ha dejado, en la práctica, sin efecto las fronteras que diferencian a las modalidades presencial y a distancia. A la vez, se reconoce una valoración positiva acerca de la virtualidad, no sólo en términos estratégicos, para dar respuesta a la coyuntura, sino como opción que visibiliza y atiende problemáticas que la presencialidad no resuelve (Landau, Sabulsky y Schwartzman, 2021, p. 18).

A partir de los procesos de virtualización de emergencia que se desarrollaron tras la suspensión de clases presenciales por la pandemia de Covid-19 y el posterior regreso paulatino, se volvieron muy populares las expresiones vinculadas con el término híbrido: aulas híbridas, clases híbridas, modelos híbridos, etc. En el campo de la educación a distancia “suena” como más novedoso, pero es posible encontrar conceptos como bimodalidad, *blended learning* o aprendizaje combinado. En todos los casos remiten a experiencias educativas en las que se combinan las modalidades presencial y a distancia en diversas formas, potenciando las posibilidades de cada una para enriquecer dichas propuestas.

En términos generales, podemos decir que “híbrido” es una metáfora, una imagen que nos ayuda a comprender estas nuevas formas de lo educativo en términos de alternancia entre presencialidad y virtualidad, sincronías y asincronías, nuevas presencialidades. Sin embargo, algunos autores marcan una diferencia entre la idea de modelos híbridos y bimodalidad, *blended learning*, alternancia, etc.; hacen notar que, mientras en estos últimos los momentos de presencialidad y virtualidad aparecen claramente delimitados, en los modelos híbridos estas instancias se complementan, superponen y es difícil distinguir una de otra con claridad.

El sesgo tecnocrático de las Políticas Universitarias que impulsaron la adquisición de equipamiento para aulas híbridas, ha direccionado, en parte, la significación del concepto. En “estas” estrategias híbridas, de acuerdo a lo que la institución establezca estudiantes presentes físicamente comparten el espacio “híbrido” junto a estudiantes presentes remotamente, ante la presencia también física del docente, combinando tiempos sincrónicos o asincrónicos. La “presencia” implica la participación en clases a través de la imagen y la voz (mediadas), que brinda, además la posibilidad de interactuar de manera equitativa. Tanto para proyectar diseños o estrategias institucionales que atiendan problemáticas de ingreso, permanencia y egreso, como para para el ejercicio de la docencia en este contexto, se presentan condiciones favorables y el desafío de ser abordadas reflexivamente.

Nos parece importante tensar estas significaciones que corren el riesgo de cercar el análisis y la acción. Nos resulta interesante el planteo de Judith Harris (Harris y Hofer, 2009) acerca de que sean los contenidos a enseñar y las necesidades pedagógicas quienes definan la incorporación de las tecnologías disponibles:

En primer lugar, la integración satisfactoria de la tecnología se basa en el contenido curricular y en los procesos de aprendizaje relacionados con el contenido; en segundo lugar, en el uso inteligente de las tecnologías educativas. Al integrar las tecnologías educativas en la enseñanza, la planificación de los docentes debe organizarse en torno a los requisitos de los diseños curriculares, a prácticas pedagógicas eficaces y a las posibilidades y limitaciones de las tecnologías disponibles (Harris y Hofer, 2009, p. 99).

En este mismo orden de ideas, Maggio (2012) distingue entre dos tipos de inclusión de la tecnología en las prácticas docentes: 1. efectivas, de uso superficial, que no buscan la mejora de la práctica educativa e incluso producen un empobrecimiento pedagógico; y 2. genuinas, ejecutadas con intenciones explícitas, que favorecen la comprensión de contenidos y alcanzan el orden epistemológico.

Se presenta la oportunidad de reflexionar sobre las estrategias docentes y los enfoques de enseñanza que subyacen a las propuestas de clases en contextos de hibridación. Asimismo, tal como señalan Caruso y Dussel (1999) un aula es una materialidad compuesta por la arquitectura y el mobiliario escolar y por una estructura de comunicación que está definida tanto por esta materialidad como por las relaciones jerárquicas y de autoridad. La incorporación de estrategias híbridas implica variaciones-aperturas en la materialidad del aula que cambia la disposición de los sujetos, los tiempos y hasta los roles, integrando con criterio pedagógico tecnologías y ámbitos tradicionales con dispositivos emergentes que brindan alternativas para la conversación didáctica.

Nos hacemos eco del planteo de Marcos Silva (2021) cuando señala que, a diferencia de lo que sucedió con la cultura audiovisual, el legado pedagógico del siglo XX (autonomía, diversidad, diálogo y democracia) es muy compatible con el contexto comunicacional y mediático de la cibercultura (liberación de la autoría, intercambio, conectividad, colaboración), por lo cual ambos pueden potenciarse mutuamente, en tanto sean capaces de romper la lógica del discurso unidireccional a favor de una comunicación horizontal y activa que propicie procesos de construcción colectiva del conocimiento.

La comunidad académica: expectativas en transición

El inicio de 2022 nos reunió –a la comunidad de la FCEDU UNER– alrededor de un deseo y un acuerdo: la presencialidad abruptamente interrumpida por la pandemia debía ser recuperada en todas las carreras. La normativa vigente así lo prescribe, pero también la tradición y la cultura institucional que configura una experiencia universitaria específica en cuanto a la construcción de saberes pero también de ciudadanía. Esa idea de la presencialidad plena debe atender no solo al

dictado de clases, también a una dinámica institucional vital que invite a formar parte de la comunidad universitaria de distintas formas.

No obstante, una presencialidad exigente desde el punto de vista de la carga horaria, significa una dificultad de continuar los estudios para la mayoría de nuestro estudiantado. La residencia (aproximadamente la mitad de nuestros estudiantes no residen en Paraná) y la exigencia de sostener los estudios en el marco de compromisos laborales o familiares puede afectar severamente la permanencia.

Ante el Consejo Directivo de diciembre de 2021, asumimos el compromiso de relevar voces, expectativas y demandas de estudiantes y docentes de la Facultad que contribuyeran en la toma de decisiones de cara al inicio 2022. Se realizaron encuestas por carrera, de donde se desprenden las siguientes consideraciones generales:

- en Ciencias de la Educación, un 90% de los estudiantes han manifestado interés en que se flexibilice el cursado presencial con algún grado de virtualidad (40% completamente virtual; 33% un 50/50; el resto 70/30 presencial/virtual).
- En Comunicación Social el porcentaje asciende a 85% (la opción más elegida es 50/50 con un 36,1).
- En TGC y TPE más del 55% optarían por un 100% de virtualidad.
- En AIEE un 84% manifiesta opción por flexibilizar, siendo 50/50 la más elegida (39%).
- Las Licenciaturas en Educación Inicial y Primaria (aunque con bajo nivel de participación en la encuesta) eligieron la opción virtual mayormente (casi un 50%).

La encuesta incluyó una pregunta acerca de la posibilidad de continuar la carrera en un escenario de presencialidad plena. Los resultados por carrera son los siguientes:

	Podría continuar	Podría continuar cursando menos	No podría continuar
Ciencias de la Educación	30,2	52,3	17,4
Comunicación Social	38,5	37,5	24
TGC	30,9	41,8	27,3
TPE	9,5	81	9,5
AIEE	75,5	20,4	4,1
Lic. Inicial y Primaria	26,8	50	23,2

En el caso de los docentes (cuyo porcentaje de participación en la encuesta es superior al 50% sobre la población total), se observa una expectativa de organizar un cursado que alterne presencialidad con virtualidad en diferentes grados según las carreras:

- **Ciencias de la Educación:** 40% eligieron solo presencial; 60% eligieron opciones que incorporan virtualidad entre un 30% y un 100%.
- **Comunicación social:** 31,8 presencial; el resto eligieron opciones que incorporan virtualidad entre un 30% y un 100% (un 48% eligieron 50/50).
- En el caso de TGC y TPE la preferencia mayoritaria (más del 80%) es la de mantener el cursado 50/50.

Redefiniciones académico-pedagógicas

El escenario así planteado nos exige la definición de criterios y prioridades sobre los que se delinee una estrategia institucional con la intención de promover la permanencia y la graduación en las diferentes

carreras. Propiciar una experiencia de presencialidad intensa y, a la vez, brindar recorridos flexibles en algunos tramos de las carreras es una opción viable.

La experiencia con entornos virtuales que nuestros equipos de cátedra han desarrollado desde marzo de 2020, e inclusive anteriormente en carreras bimodales, abre un camino de reflexión y diseño de alternativas para pensar el año académico 2022. Entendemos que existen condiciones institucionales, políticas y normativas para redefiniciones académico-pedagógicas, en un sentido que habilite y promueva prácticas mediadas en diferentes tramos de las carreras de grado, pero no que las imponga.

Marco político y normativo

El marco político que encuadra las particularidades de esta coyuntura parte del reconocimiento de que existe en nuestro país la Educación Superior como un Derecho Humano Universal y un Bien Público y Social. Hacia fines de 2021 el Consejo Interuniversitario Nacional en conjunto con el Ministerio de Educación de la Nación, elaboraron un documento¹ en el que se expresa una perspectiva de “redefinición del curriculum universitario, haciendo eje en las necesidades del contexto, de las/o estudiantes y de los procesos de aprendizajes”. Se enfatiza la necesidad de “...configurar una agenda de políticas universitarias inclusivas que vincule tránsitos diversos, complejidad creciente de los escenarios y calidad es un objetivo que no podemos soslayar...”. Se proponen cinco lineamientos básicos para acrecentar, mejorar y fortalecer políticas públicas que se desplieguen en beneficio de los/as estudiantes, los/as docentes y las instituciones. El primero apunta a la “la reconfiguración de las modalidades de enseñanza y aprendizaje: Educación híbrida, bimodal, virtual, remota” (s/p).

Se hace necesario habilitar un debate profundo en torno a las modalidades y formatos que adquieren los procesos de enseñanza y aprendizaje en instituciones con propuestas preminentemente presenciales,

¹ Publicado en <https://www.cin.edu.ar/download/universidades-argentinas-del-2030/#> (Fecha consulta: 3/7/22)

complejizando los conceptos de educación a distancia, bimodal, híbrida, virtual, mediada, remota, semipresencial, etc. y sus características a fin de construir un marco común que permita avanzar hacia distinto tipo de propuestas con diversidad de encuadres y modalidades.

La CONEAU también se ha expresado respecto del valor de la vuelta a la presencialidad y las posibilidades de combinar distintas modalidades con perspectiva inclusiva². Hace referencia a un “clima académico-universitario” que se construye en el cruce de la experiencia propia del espacio aula con una experiencia más abierta favorecida por el contacto con el ambiente institucional de la sede o campus. El clima incide notablemente en el rendimiento de los estudiantes y en la experiencia de ser universitario. En este sentido, la experiencia presencial es irremplazable en la formación universitaria.

Igualmente subrayan que:

las diversas formas de combinar e hibridar las prácticas áulicas, sobre todo si estas formas de presencialidad remota se relacionan con otras instancias localizadas en la sede institucional, podrían promover acciones para moderar las dificultades en materia de tasa de abandono. Al mismo tiempo, las estrategias que combinan presencialidad remota con instancias presenciales localizadas sugieren que la institución universitaria, en particular, y el sistema universitario, en general, tienen la oportunidad de revisar, ampliar y profundizar sus políticas de inclusión... (s/p).

En nuestro sistema educativo la presencialidad ha sido considerada en términos de presencia física de los estudiantes en las aulas. Los desplazamientos y reconfiguraciones provocados en el marco de la pandemia, habilitaron nuevas miradas sobre esta categoría, que comienza a percibirse con diferentes matices. Se refiere a las “nuevas presencias” como concepto complejo que resignifica las condiciones del encuentro subjetivo mediado por pantallas, lenguajes y dispositivos.

² Publicado en <https://www.coneau.gob.ar/coneau/wp-content/uploads/2021/12/IF-2021-123533751-APN-CONEAUME.pdf> (Fecha consulta: 3/7/22)

Propuestas para el regreso a la presencialidad con perspectiva inclusiva

- **Grupos y tramos de carreras donde priorizar experiencias presenciales:** un aspecto ineludible es la necesidad de presencializar recorridos académicos de estudiantes que han ingresado en los años de pandemia. Los ingresantes 2020, 2021 y 2022 (tercer año; segundo año; primer año) serían grupos a priorizar en cuanto a las propuestas de presencialidad.
- **Políticas de bienestar estudiantil y construcción de ciudadanía universitaria:** la construcción de ciudadanía es un rasgo distintivo de nuestra comunidad académica; políticas institucionales, grupalidades, colectivos docentes y estudiantiles han forjado una valiosa tradición de encuentro y participación a través de actividades políticas, culturales y académicas. La pandemia afectó esta dinámica, lo que nos obliga a comprometernos especialmente en propiciarla otra vez, motorizando iniciativas institucionales y articulaciones.
- **Uso extendido de las aulas virtuales:** luego del proceso de virtualización de emergencia la totalidad de las materias tienen su aula en Eduvirtual, han digitalizado gran parte de los materiales de cátedra y cuentan con cierta experiencia de enseñanza en el entorno virtual institucional. Se presenta la oportunidad de repensar estrategias en relación a dos interrogantes: desde el plano didáctico, ¿de qué manera podemos hacer jugar la experiencia y los saberes pedagógicos producidos en la pandemia de modo que redunden en un uso de los EVEA para potenciar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje? Desde las políticas académicas: ¿cómo abordar alternativas para que los desarrollos realizados, el tiempo, los recursos invertidos y los saberes construidos en este bienio contribuyan positivamente al ingreso, permanencia y egreso de los y las estudiantes?

En relación con este último punto, las encuestas realizadas a estudiantes de las diferentes carreras ponen en relevancia que hubo ciertos aspectos del cursado virtual que resultaron favorecedores y cuyo sostenimiento es viable en la presencialidad, entre estos se destacan el acceso a los materiales de estudio, la organización de los contenidos y del cursado.

Es deseable que, poco a poco, las cátedras puedan ir construyendo tramas de sentido en las que la experiencia de cursado pueda darse en diferentes escenarios de manera más o menos flexible. En las que los encuentros presenciales en el aula física se continúen con otros encuentros en el aula virtual.

- **Habilitar un cursado flexible en tramos superiores de las carreras de grado:** por múltiples razones, los últimos años de las carreras de grado presentan condiciones favorables para realizar un uso intensivo de los EVEA para construir experiencias de aprendizaje que transcurran de manera continua y alternada en escenarios físicos y virtuales. En el marco de la normativa vigente, es viable alternar hasta un 50% presencialidad y virtualidad, lo que podría impactar positivamente en las tasas de permanencia y favorecería a que los y las estudiantes con compromisos laborales o familiares puedan seguir estudiando.
- **Condiciones de trabajo docente y no docente:** El trabajo docente y no docente se ve afectado por ciertas condiciones de la virtualidad que debe ser especialmente considerado en términos de respetar horarios y dedicaciones. Es necesario expresarlo y problematizarlo a los fines de no naturalizar situaciones que repercutan negativamente en las condiciones laborales.

Las propuestas aquí enunciadas son parte de un proceso de discusión que, como planteamos al inicio, sigue abierto. Algunas de ellas se han convertido en los primeros pasos de un camino incierto que se abre en la búsqueda de configurar nuevos modos de enseñar y aprender en la universidad; que comenzaron ante la premura de dar respuesta a situaciones inesperadas y que nos situaron de una manera inédita ante las preguntas de siempre, las que apuntan a la construcción de una

Universidad para inclusiva y de calidad que interpele e intervenga en los avatares del tiempo y el espacio del que es parte.

Referencias bibliográficas

- CONEAU (2021). Consideraciones sobre las estrategias de hibridación en el marco de la evaluación y la acreditación universitaria. <https://www.coneau.gob.ar/coneau/wp-content/uploads/2021/12/IF-2021-123533751-APN-CONEAUME.pdf>
- Consejo Interuniversitario Nacional en conjunto con el Ministerio de Educación de la Nación (2001). La universidad argentina: hacia el desarrollo económico y el progreso social. <https://www.cin.edu.ar/download/universidades-argentinas-del-2030/#>
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires
- García Canclini, N. (2006) [1989]. *Culturas híbridas*. Edusp.
- Harris, J. y Hofer, M. (2009). Instructional Planning Activity Types as Vehicles for Curriculum-based TPACK Development. En C. D. Maddux (ed.), *Research Highlights in Technology and Teacher Education. Society for Information Technology in Teacher Education (SITE)* (pp. 99-108).
- Hodges, Ch. B., Moore, S., Lockee, B., B., Trust, T. y Bond, M. A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. El texto de este trabajo está sujeto a una licencia internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0
- Igarza, R. (2021). *Presencias imperfectas. El futuro social de lo virtual*. La marca editora.
- Landau, M., Sabulsky, G. y Schwartzman, G. (2021). Hacia nuevos horizontes en las clases universitarias en contextos emergentes. Contribuciones de la Tecnología Educativa. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24(12), 9-24.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Silva, M. (2021). Formación del profesorado para la docencia en clases híbridas. En R. Aparici y J. Martínez Pérez (coords.), *El algoritmo de la incertidumbre* (pp. 85-98). Gedisa.

Red de Ambientes Virtuales UNL, de la emergencia a la consolidación de una Red de Virtualización Pedagógica

María Alejandra Ambrosino

Universidad Nacional del Litoral
ambrosino@unl.edu.ar

Silvina Soledad Bellini

Universidad Nacional del Litoral
sbellini@unl.edu.ar

Mercedes de los Milagros Nicolini

Universidad Nacional del Litoral
mercedes@unl.edu.ar

Introducción

El presente trabajo recupera la trayectoria experiencial del equipo de gestión de las/os especialistas y docentes del Centro de Educación y Tecnologías (CEDyT), dependiente de la Secretaría Académica y de Innovación Educativa de la Universidad Nacional del Litoral, en la conformación de lo que actualmente es la Red de Virtualización Pedagógica. Cabe destacar que la UNL posee una trayectoria de desarrollo de las opciones pedagógicas presenciales y a distancia (UNL, 2016, 2020,); podemos reconocer en la gestión de la presencialidad rasgos muy marcados por un “hacer educativo fuertemente signado por la impronta de sincronía, recintualidad y tiempo pedagógico crono-curricular” (Ambrosino, 2021, p. 15); y, en el caso de la gestión de las carreras validadas en la opción a distancia, las perspectivas se sustentan en la virtualidad como proceso de interacción pedagógico-

didáctica, la mediatización tecnológica *on-line* y la conectividad entre tiempos síncronos y asíncronos (UNL, 2020).

La visión clave de la UNL es dotar de sentido educativo a la estrategia de inclusión de tecnologías, por medio de proyectos institucionales, académicos y pedagógicos que encuadren y direccionen la alta disponibilidad y accesibilidad a tecnologías emergentes. Para ello, en este período de emergencia de la educación superior en carácter remoto se pusieron en valor los aprendizajes de la experiencia de las fases de educación a distancia transitada desde el año 1999, como claves de las decisiones en el marco del Plan de contingencia UNL. El ámbito que nos ocupa obligó a reconsiderar y potenciar las estrategias de inclusión de la mediación tecnológica para diseñar e implementar las acciones educativas y académicas adecuadas, que ofrecieran a la comunidad de la UNL condiciones para el desarrollo de la interacción socio-pedagógica con tecnologías. A la luz de lo transitado, emergen perspectivas sobre la virtualización pedagógica integral en búsqueda del fortalecimiento de las funciones sustantivas, en particular de la de enseñanza en clave de hibridación.

Sobre decisiones y emergentes de la experiencia socio-técnica-institucional

La Universidad Nacional del Litoral conformó un Comité de Emergencia a mediados de marzo de 2020, coordinado por la Secretaría General, con vistas a responder a las medidas nacionales en torno a la pandemia. Dos de las principales decisiones fueron fijar el inicio del ciclo lectivo a partir del 1° de abril de 2020 y, en consonancia con esta definición, se dispuso que el comienzo de las actividades académicas para las carreras de grado y posgrado fuera bajo la modalidad virtual. Entre tantas definiciones el Comité de Emergencia ampliado, reunido el 15 de marzo del 2020, estableció un acta en la que se definió el modo virtual para toda la UNL (Resolución Rectoral N° 357/2020, Acta Comité de Emergencia del 15/3/2020).

Días previos al decreto que ordenó el aislamiento social, preventivo y obligatorio, se realizaron diversas reuniones en las que partici-

paron los Secretarios Académicos de cada una de las facultades, directores de los centros, la dirección del CEDyT y el equipo de coordinadoras, y responsables de la Dirección de Informatización y Planificación Tecnológica. Es importante mencionar que la universidad ya contaba con un Entorno Virtual (Plataforma *Moodle*), a disposición de la comunidad académica general, pero este entorno resultaba insuficiente para enfrentar un proceso de virtualización de contingencia que lograra reunir y conectar en forma masiva, y a corto plazo, a docentes y estudiantes, como el que se gestó y diagramó.

El cambio de escala en la gestión tecno-pedagógica, y en el corto tiempo, requirió que el CEDyT revisitara el Sistema UNLVirtual, a nivel de decisiones sostenibles para la definición y gestión de las acciones de virtualización de contingencia, creando una Red de Tecno Referentes, con el propósito de registrar lógicas socio-institucionales y académico-culturales, en procura de implementar una arquitectura tecnológica de entornos en red que pudiesen acompañar el proceso acelerado de mediatización por plataformas (síncronas y asíncronas), en todo el ámbito de la universidad.

Concebida inicialmente como una Red de Ambientes Virtuales (UNL, 2020), bajo una perspectiva clave, es una red de personas, una red de trabajo y actividades colaborativas que interactúan mediadas por una arquitectura tecnológica basada en plataformas conectivas (Van Dijck, 2016). Esta definición implica una visión ecosistémica de gestión tecno-académica, en la que se requiere atender en forma relacional a la comunidad de práctica universitaria, sus prácticas (pedagógicas, gestión y/o administración) y la mediación tecnológica. Definición que requirió de un trabajo horizontal junto a actores claves de cada una de las unidades académicas de la UNL. Esta red se sustentó en una arquitectura tecnológica para el desarrollo de un Ambiente Virtual apropiado por Unidad Académica, que potencie la interacción socio-pedagógica virtual para las carreras presenciales, mediante la convergencia de plataformas *on-line* institucionales (aula virtual, videoconferencia de escritorio, aplicaciones y objetos digitales *on-line*), ampliando la arquitectura de distribución de la plataforma *e-learning* (*Moodle*) personalizadas para todo el ámbito de la UNL (UNL, 2020). Esta línea de acción de la Red, la ampliación de la cobertura por ambientes virtuales por UA, estuvo coordinada por

el CEDyT en constante colaboración con un equipo de referentes tecno-pedagógicos de las diez Unidades Académicas (UA), tres Centros Universitarios, un Instituto Superior y las Escuelas preuniversitarias de dicha Casa de Estudios. Es importante considerar la organización interna del CEDyT (UNL, 2020), que resulta de la configuración de coordinaciones específicas con equipos especializados, dando forma a una estructura por áreas de gestión y producción: Proyectos Pedagógicos Virtuales, Ambientes y Recursos Digitales, Planificación y Logística Académica, Gestión de Comunidades de Práctica y la Unidad de Apoyo administrativo-financiero. Asimismo, como Centro de gestión dedicado a establecer la lógica del accionar de los actores universitarios –alumnos, docentes, coordinadores, equipos de gestión y asistentes técnicos o auxiliares–; se realizan tareas de transferencia de esas lógicas a partir de la utilización colectiva de esas potencialidades de ambientes transmedia, que intentan promover la creación de comunidades de práctica.

El inicio de la pandemia por Covid-19 posicionó al CEDyT y al equipo de especialistas en referentes necesarios al momento de definir y acordar tanto con las unidades académicas, como con la Dirección de Informatización y Planificación Tecnológica, la Secretaría Académica y de Innovación Educativa, las acciones y estrategias tendientes a la virtualización pedagógica de las propuestas, en el contexto de emergencia primero, y ahora en el escenario actual en el que se resignifica y dota de nuevo sentido el itinerario institucional transitado en el período 2018-2021 (UNL, 2021).

Hacia la virtualización pedagógica en clave de hibridación: revisitando visiones y misiones

La UNL cuenta con avances sobre la virtualización educativa antes de 2020, pero fueron sistemáticos y circunscriptos fundamentalmente a las carreras de dictado cien por ciento virtual, aunque desde el 2010 incluye en su agenda de implementación una serie de acciones vinculadas a proyectos (formación continua, convenios especiales, desarrollo de tecnologías) y a trayectos formativos virtuales incluidos en diseños cu-

rriculares de mediación presencial (materias, cursos optativos o electivos, seminarios internacionales entre otros desarrollos digitales con sentido educativo). A partir de marzo de 2020, la escala se amplió abruptamente a toda la oferta educativa presencial y a todas las unidades académicas, centros y sedes de la UNL. Las primeras soluciones ya se pudieron visualizar en el mismo abril del 2020 (UNL, 2021).

El plan de contingencia presentó un problema de escala (atención a todas las unidades académicas, docentes de todas las unidades académicas, exigencia de una continuidad por sincronía mediada por videoconferencias), y heterogeneidad en cuanto a la experiencia transitada por las unidades académicas en cuanto a proyecto de educación virtual. Pero ambas cuestiones (escala y heterogeneidad) fueron consideradas en la toma de decisiones liderada por el CEDyT y la Dirección de Planificación Tecnológica e Informática. Se trabajó en una serie de diagnósticos de cada una de las iniciativas posibles a desarrollar en término de las particularidades de las UA, y se trazaron agendas de trabajo que promovieran la ampliación gradual de las intervenciones en materia de virtualización, tanto desde la capacitación y formación de gestores y docentes como de la gestión de las tecnologías para la producción digital y la interacción virtual.

En base a este diagnóstico, profundo e intenso, y a la recuperación de las lecciones aprendidas por el desarrollo de la educación a distancia en la UNL (Ambrosino, 2014) se constituyen las iniciativas de virtualización que recuperan un repertorio variado de “modos de ver” y “modos de hacer” en todo el ámbito de la UNL, que tiene como misión el desarrollo de la educación mediada por tecnologías.

Talleres on-line: usinas de iniciativas

Para la implementación gradual de estas medidas, se conformó un equipo de trabajo que se abocó al diseño de una estrategia institucional académica, comunicacional y tecno-pedagógica apropiada para el desarrollo de un plan de virtualización en el contexto de emergencia. Se comenzó así a transitar un contexto que resultó nuevo para gran parte de la comunidad universitaria, que contaba con muy poca, o

ninguna experiencia en educación mediada por tecnologías, y en un contexto en el que urgía garantizar la continuidad pedagógica.

En tal sentido, se promovió una serie de talleres de trabajo. Durante los talleres iniciales, con representantes de todas las UA y Centros, comenzaron a delinearse las acciones orientadas a abordar las particularidades de cada una de las carreras, con especial atención a dos cuestiones puntuales: atender a los diseños pedagógicos de cada espacio curricular en la modalidad virtual, y a cómo gestionar la comunicación, la interacción y los vínculos necesarios entre las comisiones de cursado y cada uno de los equipos de cátedra responsables.

Las primeras decisiones y recomendaciones realizadas tuvieron que ver con la organización al interior de las facultades y la comunicación con el CEDyT. En este sentido, se resolvió conformar equipos de trabajo responsables de la implementación de la estrategia de virtualización de los contenidos curriculares en cada una de las Unidades Académicas. Estos responsables, a quienes denominamos *Tecno-Referentes*, serían el nexo entre la Unidad Académica y la unidad central.

Resultó de suma importancia el perfil y formación de este equipo de referentes, ya que fue muy valioso que contaran con experiencia en el uso de *Moodle* para la enseñanza, fuera por el trabajo en el Entorno Virtual UNL, por su participación en alguna instancia de formación surgida desde el CEDyT, o bien por el ejercicio de la docencia o gestión de alguna propuesta de la modalidad distancia.

Para posibilitar la comunicación y gestión entre este grupo de interlocutores y el CEDyT, se puso en funcionamiento un Ambiente de Comunicación para Equipo Referente, disponible en el sitio UNLVirtual, en Abierto y administrado desde el CEDyT, en el que se trabajaron distintos tipos de recomendaciones, tutoriales para la administración de los recursos y actividades de la plataforma, como así también para la administración de cursos y usuarios. Los espacios de diálogo se propiciaron a través de foros públicos, donde se generaron intercambios que fueron claves en los distintos momentos.

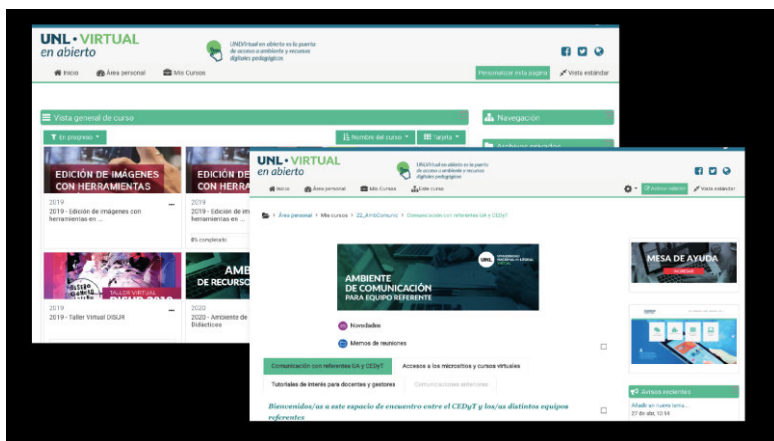


FIGURA 1. Ambiente de Comunicación para Equipo Referente

Por otra parte, en este contexto descrito, se resignificaron una serie de recursos abiertos que, si bien no fueron producidos en el contexto de emergencia, acompañaron las iniciativas y estrategias puestas en juego por parte de los docentes. Estas fueron, entre otras, una serie de Cursos Abiertos, disponibles en el sitio UNLVirtual en Abierto (diseñado por docentes del CEdyT): el Curso *Moodle* para la Enseñanza, el Curso Videoconferencias “Diálogos para la Enseñanza y el Aprendizaje”, y el curso Evaluación “Estrategias para pensar la virtualidad”.

A los fines de garantizar estrategias comunes de interacción académica virtual, para cada uno de los espacios curriculares *on-line*, desde el CEdyT también se pusieron a disposición, tanto para gestores como para la comunidad docente, dos microsítios de interés. El primero de ellos, denominado Gestión Virtual, disponible en www.unlvirtual.edu.ar/gestionvirtual, cuenta con recursos y recomendaciones que permiten abordar el trabajo de virtualización y solicitar asesoría al CEdyT a través de un formulario, para asegurar la atención de las consultas de manera centralizada, posibilitando, a su vez, relevar la demanda de cada Unidad Académica. El segundo de los recursos compartidos en línea fue Docencia Virtual, disponible en www.unlvirtual.edu.ar/guiadocentes/, actualmente Guía para Docentes.

El documento “Educación Superior y Tecnologías: puertas de acceso a la Virtualidad” (UNL, 2017) reconstruye los puntos de partida del proceso de virtualización en la UNL. Se sostiene que “la incorporación de las tecnologías digitales a la educación, cada vez más acelerada, está produciendo una serie de cambios y transformaciones en las formas en que nos representamos y llevamos a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje y también los de gestión académica.” (s/p)

Considera que los docentes diseñan estrategias pedagógicas y herramientas de trabajo en el aula que ya no deberían responder al modelo tradicional de transmisión de la información, sino que “interpelan a la comunidad de práctica universitaria en un contexto de nuevo tipo cuyas marcas de la contemporaneidad están relacionadas con la cultura digital” (s/p). Este proyecto de 2017 es considerado por los integrantes del centro como “una prueba piloto de la arquitectura tecnológica que pusimos en marcha a partir de marzo de 2020” (UNL, 2021, s/p).

La estrategia de talleres y seminarios intensivos se basó en la visión política de que la virtualización pedagógica supone un posicionamiento clave en cuanto a los dispositivos tecno-pedagógicos, la mediación comunicacional y tecnológica; actores, saberes y actividades relacionados en un espacio y tiempo diferente. En este marco, se sostiene que la UNL desarrolla sus acciones focalizando en la generación de espacios para potenciar las prácticas educativas mediante la inclusión de tecnología a través del fortalecimiento del quehacer de los docentes universitarios, más allá de la emergencia por la pandemia.

Customización y puesta a punto de los espacios virtuales

La convergencia digital, característica de este nuevo ecosistema de medios en el que la universidad se inserta desde la modalidad virtual, demanda la utilización de nuevos lenguajes y modos de producir información, por ello se apela en estos dispositivos como espacio de diálogo e interacción mediada por un ecosistema de plataformas con diversas funciones. En esta línea, se trabajó junto a la comunidad UNL en vistas de promover una experiencia transmedia genuina y representativa de buenas prácticas de virtualización pedagógica, ya fuera

pensando en la virtualización del currículum completo, o en el diseño de un tramo virtual de una propuesta formativa.

En esta línea, se procuró conservar y hacer visible la fuerte relación intertextual e hipermedial que se establece entre las diferentes partes de los dispositivos tecno-pedagógicos, y se trabajó en recuperar las buenas prácticas digitales de los docentes entre los distintos Ambientes Virtuales de la UNL. Esta fue una de las claves para constituir la comunidad en red, en un contexto marcado por la emergencia, en donde cada buena experiencia de virtualización pedagógica tenía lugar para ser analizada, puesta en clave de socialización y de interconexión de múltiples maneras, generando así modos de trabajo en los ejes institucionales-académicos, formativos (enseñanza, aprendizaje, evaluación), y la interacción entre gestores, docentes y alumnos mediada por sistemas tecno-comunicacionales (aulas virtuales, videoconferencias y sistemas de comunicación y gestión).

En este marco la creación de los Ambientes virtuales por Unidad Académica implicó diversas decisiones, la relacionada a la visualización de las posibilidades de cada plataforma *Moodle* adecuada a las particularidades de las UA, implicó primero la instalación telemática de cada una y luego se trabajó sobre la *customización*, a partir de las líneas de identidad de la UNL y decisiones en base a la experiencia del grupo de diseño del CEDyT, buscando potenciar la accesibilidad cultural y usabilidad de los futuros usuarios (estudiantes, docentes y gestores), de cada plataforma en particular. Cada Ambiente tomó la identidad de la UA y los centros, para poder tener su independencia y lograr la pertenencia institucional de los actores.

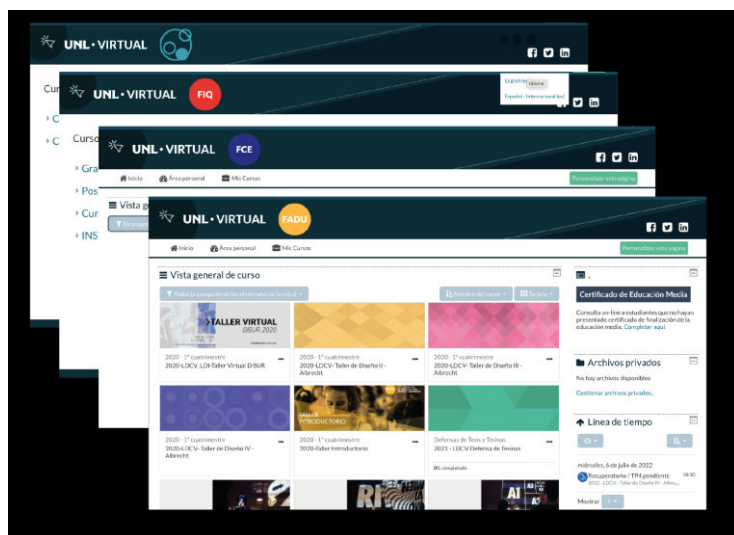


FIGURA 2: Red de Ambientes, decisiones de diseño

Para lograr el inicio de actividades mediadas por tecnologías, a partir de la expansión de las aulas virtuales basadas en *Moodle* y combinadas con las videoconferencias de escritorio (licencias institucionales), las áreas del CEDyT trabajaron en forma transversal en la creación y del diseño de los Ambientes, se configuraron y crearon los respectivos usuarios y accesos para los actores de cada Unidad Académica.

El resultado fue la creación de trece Ambientes Virtuales UA, que hoy son los espacios en los que funciona cada Facultad: Ciencias Económicas, Bioquímica y Ciencias Biológicas, Ciencias Jurídicas y Sociales, Ingeniería y Ciencias Hídricas, Ciencias Médicas, Humanidades y Ciencias, Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Ciencias Veterinarias, Ciencias Agrarias, Ingeniería Química, Instituto Superior de Música, más un espacio para los Centros Universitarios y otro para las Escuelas Preuniversitarias de la UNL.

Conclusiones: hacia la hibridación pedagógica emergente del trabajo en red

El trabajo del CEDyT es de constante gestión transversal y potenciación de las buenas prácticas de educación virtual. El mismo está integrado por docentes, tecnólogos educativos, diseñadores de la comunicación visual, productores digitales, administradores de sistemas de gestión e información, comunicadores, gestores curriculares e informáticos. Un grupo de trabajo que se encargó de impulsar los procesos necesarios para el comienzo de las actividades académicas de las carreras presenciales adaptadas en modalidad virtual, y que continúa abocado a la tarea fundamentalmente desde una visión formativa en el marco de la cultura digital.

Desde el CEDyT se advierte que el sentido pedagógico atribuido por educadores y gestores a los ambientes educativos transmediales, es lo que provee una dirección u orientación al proceso de virtualización. La clave institucional y el hacer de los actores políticos de la universidad está en re-construir el sentido ideológico-político y el direccionamiento que desean atribuir a los procesos de virtualización educativa. Recuperando una trama compleja que se vislumbra a partir del desarrollo que otorga la educación a distancia como práctica de educación virtual sostenida por la UNL hace más de 20 años, actualmente se repone el sentido que se buscó con la creación de la Red de Ambientes Virtuales, en términos de avanzar en lo que se viene constituyendo como la Red de Virtualización Pedagógica.

La pandemia, y con ella la educación remota de emergencia como experimentación socio-técnica masiva en el ámbito de la UNL, nos permitieron replantearnos los diseños de experiencias pedagógicas universitarias, los desarrollos de las prácticas de la enseñanza (la clase, la hora frente a alumnos son conceptualizaciones en crisis en el devenir pospandemia), los sentidos de inclusión didácticas de ciertos recursos digitales, el modo de promover itinerarios de aprendizaje y las competencias cognitivas situadas, digitales que requieren los actores universitarios. Red de virtualización que recupera las problematizaciones o debates que se relacionan con las tres dimensiones emergentes: la didáctica, la académica-pedagógica y la política. La dimensión didáctica en

cuanto a la reflexión las prácticas pedagógicas mediadas por tecnologías, más allá de las carreras validadas a distancia, para que no se conviertan en un “correlato” de las prácticas en situaciones de copresencia. La dimensión académica-pedagógica reflexiona sobre la evaluación y:

la necesidad de flexibilizar el currículum, atendiendo a que enseñar en la virtualidad implica repensar los regímenes de asistencia, cuál es el rol del docente y cómo se producen los procesos de aprendizaje, entre otras cuestiones que son fundamentales para toda práctica de enseñanza, pero que parecen quedar más expuestas por la mediación tecnológica (UNL, 2021 s/p).

Por último, la dimensión política es la que debe otorgar una dirección a los procesos de virtualización educativa (UNL, 2021). Estos deberían conformar los mojones fundamentales que orienten las búsquedas en torno a la hibridación pedagógica en el ámbito universitario en general y en el de la UNL en particular, en términos de promover el pleno desarrollo de la formación y ciudadanía universitaria.

Referencias bibliográficas

- Ambrosino, M. A. (2021). Comunidades de práctica en escenarios transmediales: trayectorias y expresividades dislocadas. *Publicación Periódica GITBA*, 2, 13-22.
- UNL. (2016). *Innovación con TIC para el desarrollo y fortalecimiento de las políticas académicas. Proyecto y Acción (PyA, convocatoria 2016)*. UNL.
- UNL. (2017). *Educación Superior y Tecnologías: Puertas de acceso a la Virtualidad*. UNL.
- UNL. (2020). Educación mediada por tecnologías en la UNL. Documento de caracterización del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED). Sistema validado por Resolución SPU-ME Nro. 165/2019 y Resolución CONEAU Nro. 41/2019. Santa Fe: CEMED-UNL.
- UNL. (2021). Diagnóstico de la virtualidad como alternativa de formación universitaria en la UNL (2018-2021): procesos institucionales. Santa Fe: CEDyT, UNL

Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI.

Acciones institucionales tendientes a facilitar la bimodalidad y la convergencia tecnológica en la Universidad Nacional de Quilmes

Eliana Jorgelina Bustamante
Universidad Nacional de Quilmes
ebustamante@unq.edu.ar

Silvia Susana Quiroz
Universidad Nacional de Quilmes
squiroz@uvq.edu.ar

Germán Reynolds
Universidad Nacional de Quilmes
greynolds@unq.edu.ar

Introducción

La Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), creada en 1989, inicia sus actividades en la modalidad presencial con una oferta de carreras innovadoras para su tiempo, adoptando la estructura Departamental para la organización académica.

Diez años después, aparece en escena la modalidad virtual, a partir de la creación del Programa de Educación no presencial “Universidad Virtual de Quilmes” (UVQ), que asume la estructura de Programa como forma de organización y gestión de las carreras de la modalidad que comienzan a dictarse en 1999. Con el transcurrir del tiempo, ambas modalidades de enseñanza se fueron desarrollando por caminos independientes, con estructuras, normativas, lógicas, dinámicas y culturas distintivas.

No obstante, de un modo más o menos sistemático y a medida que la modalidad virtual se iba consolidando, se fueron planteando

objetivos y desarrollando acciones propendientes a la integración de modalidades, al punto de convertir a la bimodalidad en un objetivo estratégico institucional. Entendemos que esas acciones resultaron claves al momento de atravesar la pandemia por Covid-19.

Si bien las soluciones institucionales desplegadas durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) resultaron en prácticas (heterogéneas) de enseñanza virtual en un contexto de emergencia,¹ dieron lugar a una multiplicidad de procesos y condiciones que nos acercan el objetivo de la bimodalidad. Por ello consideramos al contexto ASPO como un hito temporal que organiza este trabajo en tres etapas: pre-pandemia, pandemia y pos pandemia. Se exponen aquí algunas de las políticas y medidas que marcaron el camino hacia instancias bimodales de funcionamiento institucional.

Una aproximación a la bimodalidad

Desde el punto de vista conceptual el trabajo se enmarca en una definición amplia de bimodalidad, que considera aspectos pedagógico-didácticos de la propuesta educativa pero también político-institucionales que, en definitiva, afectan y conforman un sistema cultural-educativo muy imbricado con aspectos tecnológicos. Sostiene Floris (2016):

Una propuesta educativa es bimodal cuando combina ambas modalidades (presencial y a distancia) lo cual supone estrategias sincrónicas (coincidencia temporal en el uso de recursos y espacios, interacción directa) y asincrónicas (actividades que no requieren la conexión simultánea del facilitador y los participantes o de los participantes entre sí, sino que cada quien participa en su propio tiempo y espacio) (p. 352).

La concepción de bimodalidad se vincula a la dimensión institucional que la sustenta, pues en aquellos espacios organizacionales donde hay

¹ Diferenciamos las prácticas de enseñanza virtual en emergencia de aquellas prácticas de la modalidad virtual formalmente establecida (UVQ), pues en las primeras no hay un modelo pedagógico específico ni un contrato preestablecido con estudiantes ni docentes para el desarrollo de los cursos en la modalidad virtual.

disrupción entre la dimensión institucional y la dimensión pedagógico-didáctica se complejiza el reconocimiento de tales prácticas. En relación con la gestión de las prácticas bimodales: “Es necesario un marco institucional político y académico, para que no se ponga en riesgo la calidad de la educación a distancia. Hay instituciones que siguen pensando como en el siglo XIX estando en el XXI” (Villar et al 2016: 128). En este siglo XXI, sin duda, el aporte más disruptivo a las relaciones sociales, en general, y a la educación, en particular, y que posibilita la bimodalidad, viene dado por la difusión y apropiación masiva (aunque heterogénea) de las nuevas tecnologías de información y comunicación. Señala Osbaldo Turpo Gebera (2013):

La convergencia pedagógica y tecnológica surge como una presencia educativa en la que confluyen la presencialidad y virtualidad como una totalidad. Un ecosistema educativo que diluye las fronteras artificialmente instauradas e instituye un flujo de continuidad entre los escenarios y componentes que la configuran. Este salto evolutivo es propio del proceso de aprehensión progresiva que los agentes y sujetos pedagógicos van configurando, conforme se comprende su importancia y transcendencia en los procesos formativos. Esta es una dinámica presente y que amerita sea reconocida (p. 2).

El paulatino avance hacia la bimodalidad en pre-pandemia

En el Plan Estratégico Institucional (PEI) de la UNQ, previo a la pandemia, aprobado por Resolución (R) N° 1238/11, y su extensión hasta diciembre de 2018, se explicitaban intenciones y escenarios vinculados a la bimodalidad que fueron preconfigurándose y generando condiciones de desarrollo que se irían trabajando de forma gradual.

Entre los lineamientos se proponía incrementar la articulación de las distintas modalidades de enseñanza en la oferta de cursos, teniendo en cuenta la posibilidad de incluir cursos virtuales o semipresenciales para los estudiantes de carreras presenciales.

En concordancia con ello se planteaba como necesaria la convergencia de los sistemas de gestión académica de forma que permitieran integrar a las diferentes comunidades con sus propias trayectorias académicas en los diferentes niveles de formación y modalidad.

Entre los puntos del PEI también figuraban la integración de un sistema de gestión e información institucional de la universidad, que promoviera un relevamiento detallado de las necesidades de información requeridas para la toma de decisiones y la evaluación de los procesos educativos.

En este mismo sentido, se propiciaba el desarrollo y la implementación de los sistemas informáticos y de procedimientos que garantizaran la disponibilidad y actualización de esa información, así como el avance en la implementación de los sistemas SIU.

Otro de los lineamientos estratégicos estaba vinculado a favorecer y promover estrategias de articulación e integración entre las dos modalidades de enseñanza de la UNQ, orientando acciones que favorecieran mayor incorporación de estudiantes, graduados y profesores de la modalidad no presencial en programas de becas, jornadas, publicaciones y otras actividades organizadas por las distintas Unidades Académicas. Al mismo tiempo, se promovía la dinamización y jerarquización del vínculo entre las direcciones departamentales, las direcciones de carrera, las secretarías relacionadas y el Programa UVQ, para la gestión académica, el desarrollo tecno-pedagógico y la programación de acciones en conjunto.

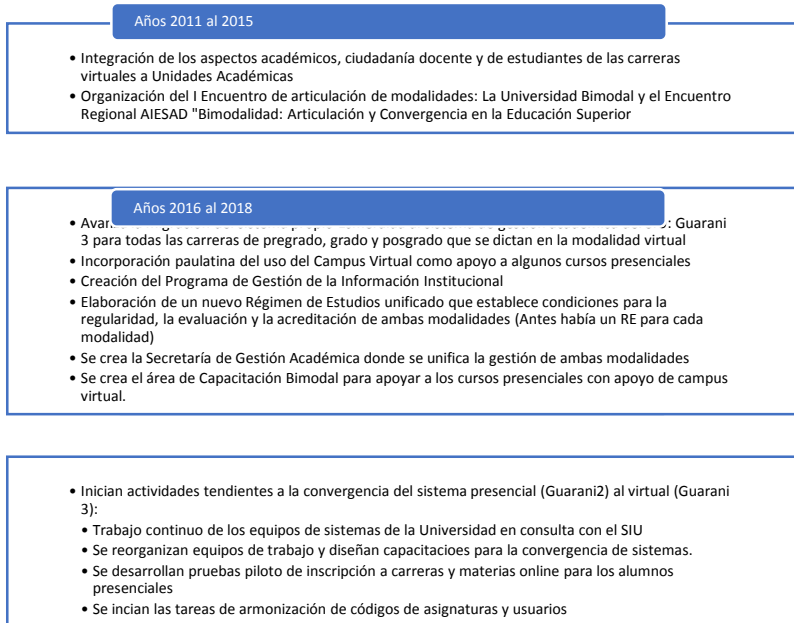


FIGURA 1. Acciones iniciales hacia la bimodalidad en etapa pre-pandemia

En la Figura 1 se presenta un esquema de algunas acciones que fueron materializando esos lineamientos.

La pandemia, un catalizador de condiciones

Ese proceso gradual de institucionalización de la bimodalidad y la paulatina resolución de tensiones organizacionales, al igual que muchos procesos de digitalización de la gestión académica y administrativa de la universidad, se vio catalizado por la emergencia sanitaria. Al respecto mencionan Bernal y Falcón:

La cuarentena, como medio más drástico para prevenir el contagio del virus, obligó a los Estados e instituciones universitarias a pensar

alternativas a la presencialidad, siendo la educación en entornos virtuales la manera prácticamente excluyente de sostener a la educación en dicho contexto. Hoy es posible afirmar que la pandemia generó, en un breve lapso de tiempo, la incorporación acelerada de desarrollos tecnológicos para hacer frente a esta crisis de modo inteligente y garantizar el acceso a la educación como derecho humano, y como un bien público y social (2021, p. 7).

En la UNQ con el objetivo de sostener la actividad académica y garantizar las condiciones de posibilidad de cursado de los estudiantes en el contexto de ASPO, se desplegaron, al menos, tres tipos de acciones que impactaron en el camino a la bimodalidad: aquellas de consolidación, referidas a actividades que se venían desarrollando de forma gradual y que adquirieron su madurez en plena pandemia; de aceleramiento, asociadas a proyecciones que se estaban proponiendo pero aun no implementando, y de impulso, surgidas como respuesta a la contingencia que implicó la virtualización de la totalidad de las asignaturas de la modalidad presencial, entre otras adecuaciones. Como mencionamos antes, si bien en los aspectos didácticos las prácticas desarrolladas en este período pueden clasificarse como educación virtual en un contexto de emergencia, estas han generado condiciones para un avance en la madurez en la propuesta de bimodalidad.

En el marco descripto se fueron solapando, entre otras, las siguientes acciones:

- **actualización del campus virtual UNQ.** Se hizo necesaria e imperiosa la creación de espacios que permitieran a los estudiantes de carreras presenciales el acceso a los materiales didácticos, a los textos académicos y a las instancias digitales de la Biblioteca de la Universidad. Para ello, se actualizó el campus virtual (Basado en *Moodle*) que utilizaban como apoyo los cursos presenciales. Se realizaron altas en el Campus virtual de aproximadamente mil seiscientos comisiones de todas las materias, cursos y seminarios; más de novecientos usuarios para docentes; dieciséis mil usuarios de estudiantes (presenciales), y a gestores de la modalidad presencial en el entorno virtual.

- **Capacitación de docentes de modalidad presencial.** Se crearon salas virtuales especiales donde se capacitó a docentes, poniendo a disposición tutoriales, audiovisuales y textos generados en el marco del Programa de Educación No Presencial “UVQ”, destinados al fortalecimiento de la docencia en entornos virtuales, que permitieron brindar herramientas básicas de enseñanza y evaluación en estos entornos para orientar la docencia remota en el contexto de emergencia.
- **Inscripción en línea a carreras y materias de todos los estudiantes presenciales.** A través del sistema de autogestión se habilitó a los estudiantes para inscribirse de forma digital a las asignaturas ofertadas de su interés. Para la inscripción a carreras, se desarrolló un sistema que permitió que los aspirantes anticiparan la documentación requerida en formato digital. Hasta ese momento, la inscripción se realizaba de manera presencial.
- **Capacitación Bimodal.** En forma permanente, se brindó orientación a los estudiantes de las carreras de grado presencial que cursaban asignaturas ofrecidas por carreras de la modalidad virtual, facilitando un espacio de acompañamiento y contención para los alumnos involucrados.
- **Evaluación final de la modalidad virtual a través de herramientas de videoconferencia.** La instancia de acreditación de los exámenes finales de la modalidad virtual se realiza de forma presencial en ciudades sedes a lo largo del país, de acuerdo al vigente Sistema Institucional de Educación a Distancia; sin embargo, en este contexto de pandemia hubo que desarrollar aulas de evaluación diseñadas para tales instancias, que se integraron en el Campus Virtual con herramientas de videoconferencia como el *Big Blue Button* y *Jitsi*, al igual que la plataforma de video *Zoom* para la evaluación de los exámenes.
- **La convergencia de los sistemas de gestión académica** (migración del sistema de gestión académica Guarani 2 de la modalidad presencial al Guarani 3 que se usaba en virtual),

se efectuó en pandemia y fue de suma importancia para el aprovechamiento intensivo de las potencialidades pedagógicas y organizativas, a partir de la articulación de las modalidades. Desde el punto de vista de los sistemas de información, representa un avance en la conformación de un ecosistema digital que da estructura a objetivos político institucionales con propuestas educativas bimodales.

Evaluación estudiantil de la experiencia durante el ASPO

En junio de 2020, transcurrido el primer cuatrimestre en aislamiento, desde el Programa de Gestión de la Información se realizó una encuesta a los estudiantes de la modalidad presencial con respecto a la experiencia, percepciones y expectativas. En función de este trabajo resaltamos los siguientes hallazgos:

- el 77% de los estudiantes presenciales no había tenido experiencias en cursadas en entornos virtuales.
- El aspecto mejor valorado de la experiencia fue el acceso a los recursos didácticos y el menos valorado la interacción entre los estudiantes.
- El 84% valoró positivamente el desempeño institucional, pero solo el 40% lo hizo en relación con la experiencia de cursado virtual y un 20% la calificó como negativa.
- La comunicación con docentes y compañeros fue la más seleccionada entre las opciones de dificultades (71%) coincidiendo con el principal aspecto a mejorar (51%).
- Entre los beneficios, los más seleccionados fueron la reducción de tiempos y gastos.
- El 72% manifestó que en pospandemia se debería continuar implementando alguna forma de educación virtual (66% Bimodal + 6,6 % Virtual).
- El 75% presentó como viable alguna combinación entre clases presenciales y virtuales.

Sin profundizar mucho en el análisis, podríamos interpretar que a pesar de no contar con mucha experiencia previa y con valoraciones diversas respecto de la experiencia con los entornos virtuales, la mayoría de los estudiantes presenciales considera para el futuro instancias de formación bimodales.

Transitando los senderos de la bimodalidad en pos pandemia

Al igual que en la mayoría del sistema universitario, en el año 2022 se volvió a la presencialidad plena para los cursos en general. Las condiciones en las que se desempeñaron las actividades universitarias en los años de contexto ASPO y la necesidad de reorganizarlas fueron el fundamento para efectuar modificaciones en las formas de gestionar, organizar la oferta, comunicar, intercambiar conocimientos, evaluar y acreditar los contenidos previstos. Las políticas y decisiones educativas en la UNQ se rediseñaron y orientaron hacia prestaciones académicas bimodales.

A nivel institucional se creó la Subsecretaría de Educación Virtual y Bimodalidad por Resolución (CS) N° 445/21, dependiente de la Secretaría Académica, y al mismo tiempo, actualizó organigrama, objetivos, responsabilidades primarias y acciones, lo cual representó un posicionamiento importante relativo a la educación combinada. Por medio de la Resolución (CS) N° 448/21 se aprobó el Reglamento de Funcionamiento del Programa de Educación No Presencial “Universidad Virtual de Quilmes”, que pasó a depender de la recientemente creada Subsecretaría de Educación Virtual y Bimodalidad, lo que terminó de definir de esta forma la estructura que andamiará el eje estratégico institucional sobre este campo.

A nivel de los sistemas informáticos, la migración del sistema de gestión académica posibilitó la incorporación de los cursos de la modalidad presencial en el Campus Virtual *Qoodle* que unificó toda la actividad de enseñanza, de los diferentes niveles y modalidades de formación de la Universidad, y facilitó los procesos de articulación curricular entre propuestas al integrar a toda la comunidad educativa en un mismo sistema de gestión y un mismo campus virtual.

En relación con la oferta académica, el cien por ciento de los cursos de la modalidad presencial cuenta ahora con su aula virtual en el campus. Creció la cantidad de cursos virtuales ofrecidos, la oferta de cursos semipresenciales y se ofertaron algunos cursos virtuales sincrónicos.

Con respecto a la evaluación de los cursos y la actividad docente, se rediseñó y unificó para ambas modalidades la “encuesta digital docente” que se administra al final de cada curso, actualizando y armonizando los criterios.

La oferta de capacitación docente sobre distintos aspectos de la enseñanza virtual que antes era tomada casi exclusivamente por docentes de esa modalidad, es ahora altamente demandada por los docentes de carreras presenciales.

Desafíos y conclusiones

Para las etapas venideras están proyectadas acciones enmarcadas en propuestas educativas bimodales enfocadas en la indagación y profundización de lo acontecido y lo aprendido en contexto de emergencia; el reconocimiento de las estrategias desplegadas por docentes y alumnos en el cursado y dictado de asignaturas; la producción de materiales didácticos audiovisuales; la evaluación de los aprendizajes; la innovación de los materiales didácticos a través de la incorporación de nuevas herramientas (realidad aumentada, interactividad), el desarrollo de una plataforma digital de trabajo para la producción de Materiales Didácticos Multimedia (MDM), entre tantas otras.

Tanto a nivel de apropiación de la comunidad educativa como institucional y de gestión, la internalización de los aspectos referidos a la virtualidad y a la bimodalidad, con sus diferentes acepciones, ha avanzado a un nivel de madurez muy superior al observado en pre-pandemia. Sin embargo, tal como sucedió al momento del surgimiento de las propuestas virtuales en la primera década del siglo, el marco normativo en el que se desarrollan las propuestas académicas parece no dar contención a la diversidad y potencialidad de las prácticas bimodales, por lo que se prevé un escenario de adecuación.

Las experiencias alrededor de la bimodalidad presentadas en este trabajo dan lugar a prácticas pedagógicas y de gestión instituyentes.

Tienen por delante el desafío de avanzar en la construcción de una identidad y pertenencia institucional con propósitos claros y consensuados entre los actores involucrados.

Se vislumbra que esta construcción trascienda la clasificación de docentes y estudiantes en base a una modalidad de dictado/cursado de asignaturas, con miras a reconocerlos como sujetos nucleados alrededor de un norte en común: la enseñanza y el aprendizaje en la bimodalidad. Un escenario en el que las modalidades preestablecidas ya no definen de forma estricta lo que acontece en el proceso, porque al asumir la bimodalidad se asume también una concepción pedagógico-didáctica que debe sustentarse en un andamiaje de gestión institucional con rasgo propio.

Referencias bibliográficas

- Bernal, M. y Falcón, P. (2021). La respuesta de las universidades públicas argentinas frente al Covid 19. *Revista de Estudios Internacionales*, 2(2), 2-32.
- DNU 297 de 2020 [Poder Ejecutivo Nacional]. Por el cual se dispone aislamiento social, preventivo y obligatorio. 19 de marzo de 2020.
- Floris, C. (2016). La Bimodalidad no es igual a la suma de modalidades. En A. Villar (comp.), *Bimodalidad. Articulación y convergencia en la Educación Superior* (pp. 351-364). Universidad Nacional de Quilmes
- Informe de la encuesta: La Universidad en Tiempos del Covid 19, Universidad Nacional de Quilmes, Junio de 2020, en Portal de Transparencia <https://gestioninformacion.unq.edu.ar/transparencia/>
- Resolución (CS) 445 de 2021 [Universidad Nacional de Quilmes]. Por la cual se crea la Subsecretaría de Educación Virtual y Bimodalidad. 15 de diciembre de 2021.
- Resolución (CS) 448 de 2021 [Universidad Nacional de Quilmes]. Por la cual se aprueba el nuevo Reglamento de Funcionamiento del Programa de Educación No Presencial “Universidad Nacional de Quilmes”. 15 de diciembre de 2021.
- Resolución (R) 1130 de 2017 [Universidad Nacional de Quilmes]. Por la cual se extiende la vigencia del Plan Estratégico Institucional

correspondiente al período 2011-2016 hasta el 31 de diciembre de 2018. 11 de agosto de 2017.

Resolución (R) 1238 de 2011 [Universidad Nacional de Quilmes].

Por la cual se aprueba el Plan Estratégico Institucional correspondiente al período 2011-2016. 27 de diciembre de 2011.

Turpo Gebera, O. (2013). Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad de *blended learning*. *Revista de Educación a Distancia*, 39, 89-103.

Villar, A., Dabat G. y Mena, M. (2016). Reflexiones sobre el modelo educativo del siglo XXI: la bimodalidad. En A. Villar (comp.), *Bimodalidad. Articulación y convergencia en la Educación Superior* (pp. 125-131). Universidad Nacional de Quilmes

El mapeo de actores como metodología para construir el punto de mira de un observatorio de educación virtual

Beatriz Castro Chans

Universidad Nacional del Nordeste
beatrizcc@exa.unne.edu.ar

María Viviana Godoy Guglielmo

Universidad Nacional del Nordeste
mvgg2001@yahoo.com

Introducción

El presente trabajo se inscribe en el proyecto de “Observatorio de prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura de la Universidad Nacional del Nordeste”. El Observatorio tiene como propósito producir, organizar, evaluar y procesar información sobre la apropiación social de tecnologías en los procesos de enseñanza en la FaCENA-UNNE, identificar los conflictos y paradojas que emergen de las relaciones entre los sujetos y las tecnologías y, también, dar cuenta de lo que ocurre en el entorno sobre la temática de educación mediada por tecnologías en la propia universidad o en otras instituciones educativas.

Como primer paso para la organización del trabajo, se decidió elaborar un mapeo de actores, para luego avanzar sobre el desarrollo, propiamente dicho, del Observatorio. Este capítulo pretende dar cuenta de los fundamentos, el proceso y el mapeo de actores realizado.

Inserción institucional del observatorio

El proyecto del Observatorio se origina en el marco de actuación del Área de Educación Virtual de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura (FaCENA) de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). La misma fue creada a fines de 2019 con dos objetivos principales: 1) promover la diversificación de la oferta educativa de la FaCENA a través de la elaboración, desarrollo, implementación y evaluación de modalidades educativas mediadas por tecnologías que lleven a la ampliación y complementación de la cobertura educativa a escala regional, provincial, nacional e internacional; y 2) coordinar acciones inherentes a la implementación del Sistema Institucional de Educación a Distancia y la normativa vigente en la UNNE relativas a la educación virtual.

La FaCENA es una de las once Unidades Académicas de la UNNE y en ella se desarrollan trece carreras de grado y ofertas de postgrado, con aproximadamente cuatrocientos docentes, siete mil alumnos de grado y trescientos en postgrado. La complejidad de este escenario aumenta cuando se pone en la mira la diversidad de campos disciplinares, orientaciones formativas (docente, profesional, investigación), tradiciones de enseñanza y equipamiento necesario para el dictado de clases (laboratorios, talleres, residencias, etc.).

Cabe destacar que el SIED-UNNE, en concordancia con la Resolución N° 2641-E/17 del Ministerio de Educación de la Nación, prevé procedimientos para la evaluación y el monitoreo del propio sistema. Sin embargo, es necesario profundizar y complejizar la mirada sobre las prácticas, para así, generar conocimiento que sirva como base para la toma de decisiones y la definición de políticas institucionales en la temática.

El mapeo de actores como metodología

El Mapeo de Actores es una metodología con base en la teoría de redes sociales que busca distinguir los actores sociales que intervienen en una iniciativa, conocer sus acciones y los objetivos de su participación (Tapella, 2007, p. 2):

La idea central del análisis de redes reside en el supuesto de que lo que la gente siente, piensa y hace tiene su origen y se manifiesta en las pautas de las relaciones situacionales que se dan entre actores oponiéndose así a la idea de que los atributos o las características de los actores individuales están a la base o son causa de las pautas de comportamientos y, por tanto, de la estructura social (Lozares, 1996, p. 110).

El mapeo de actores tiene una vocación estratégica que facilita identificar con quiénes fortalecer los vínculos, con quiénes establecerlos, qué tipo (carácter, naturaleza) de alianzas se pueden configurar y, anticipar, qué conflictos, obstáculos o dificultades podrían surgir.

Esta metodología es utilizada tanto en proyectos de investigación-acción o investigación participativa como en la formulación de proyectos de intervención social con el propósito de representar las relaciones sociales que están presentes en un momento determinado, entre un conjunto de actores, con vistas a transformar una situación (Tapella, 2007; Nirenberg, 2013).

Sin embargo, debe advertirse que el uso de esta herramienta permite describir un **momento** (una fotografía) de las relaciones entre actores. Esa imagen debe ser considerada como una **representación** de la realidad, desde un punto de vista determinado (situado).

Los actores sociales son aquellas personas (individuos), grupos u organizaciones cuya intervención afecta significativamente un proyecto o un problema específico. Esta influencia puede ser positiva o negativa y se puede manifestar a través del intercambio de información, recursos, experiencia, poder, capacidades, conexiones, etc. (Tapella, 2007, p. 4).

Algranati et al. (2012) sostienen que es importante considerar en el mapeo a aquellos actores que:

- están siendo o podrían verse involucrados en el tema,
- poseen información, experiencia, una particular visión o recursos necesarios para el abordaje o tratamiento del tema,
- son necesarios para la formulación o implementación de políticas respecto de ese tema (por la posición que ocupan, por los roles o puestos, etc.),

- tienen derecho a estar involucrados en las decisiones relacionadas con el tema.

El mapeo de actores, entonces, constituye una descripción del escenario de relaciones en donde se ubica el objeto de estudio. “Puede constituirse como el lente que permite identificar actores, intereses, recursos y estrategias de toma de decisión y acción” (Silva Jaramillo, 2017, p. 68).

Aunque en un primer momento se prevé enfocar el trabajo del *Observatorio* sobre los procesos de enseñanza con mediación de tecnologías digitales a nivel de grado, a corto y mediano plazo se ampliará a otros niveles (posgrado) y otras funciones de la Facultad (extensión, investigación y gestión). Por este motivo, se incluyen actores que en esta instancia podrían considerarse poco relevantes, pero no dejan de ser de interés para el proyecto.

Para ello se elaboró una tabla, organizada en cuatro niveles, donde se enumeran y describen los actores cuya intervención es o podría ser significativa para el *Observatorio* de acuerdo a los objetivos planteados.

Están organizados en niveles: 1) Facultad, 2) UNNE, 3) Sistema Universitario y 4) Otros referentes. Este listado no está cerrado y la descripción o la valoración se realiza desde la perspectiva del *Observatorio* (situada) y en un momento particular de diseño.

- **En el nivel 1 (Facultad) se incluye a:** docentes, estudiantes, autoridades (Decana, Secretaría Académica, Consejo Directivo, Secretaría de Investigación y Posgrado, Secretaría de Extensión Universitaria, Subsecretaría de Sistemas y Comunicación), otras dependencias de áreas académicas (Área de Educación Virtual, Biblioteca, Gabinete Psicopedagógico) y normativa académica, tecno-mediaciones.
- **En el nivel 2 (UNNE):** SIED-UNNE, Programa UNNE Virtual, Áreas de Educación a Distancia de las UA y tecnologías educativas (plataformas, *software*).
- **En el nivel 3 (Sistema Universitario Nacional):** normativa nacional (LES, RM 2641/17), Secretaria de Políticas Universitarias, RUEDA-CIN, CONEAU, áreas educación a distancia de las universidades, Tecnologías.

- **En el nivel 4 (Otros referentes):** publicaciones de observatorios de educación virtual, expertos/as en tecnologías aplicadas a la educación y en educación mediada por tecnologías, experiencias de otras universidades y congresos/jornadas/eventos vinculados a la temática.

Las columnas distinguen las funciones que cumplen, la valoración de la importancia para los objetivos del *Observatorio* y los aspectos o dimensiones que son de interés para este análisis, entendidas estas como:

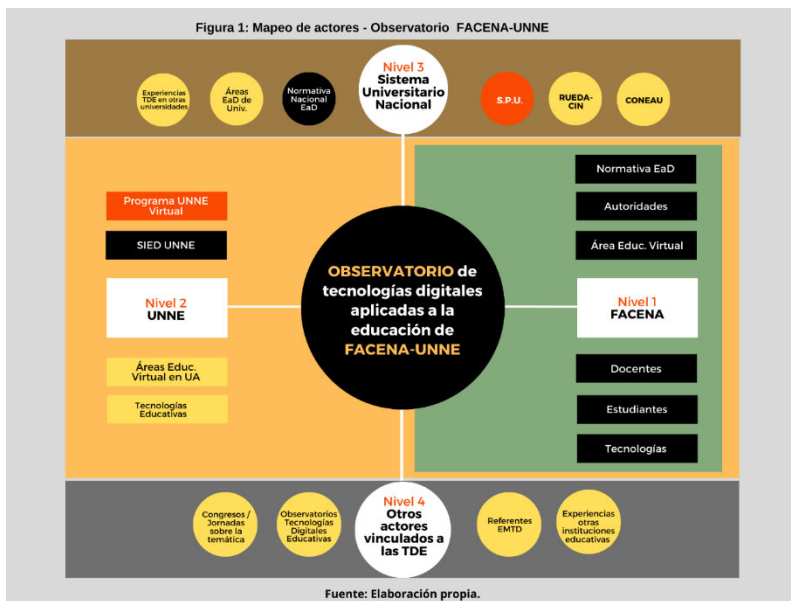
- **función/posición que ocupa:** contribución y el papel que cumple cada actor (persona, institución o grupo, etc.) en el problema bajo estudio.
- **Valoración de la importancia para los objetivos del *Observatorio*.** Esta valoración es una construcción subjetiva que considera su incidencia para el logro de los mismos.
 - **Alta:** imprescindible para el cumplimiento de los objetivos del *Observatorio*.
 - **Media:** aporta información relevante pero los objetivos del *Observatorio* se podrían cumplir aún sin su participación.
 - **Baja:** su participación o el acceso a información contribuirá a profundizar el cumplimiento de los objetivos del Observatorio, pero se puede prescindir de ellos.
- **Aspectos o dimensiones de análisis.** Aquí se busca establecer de manera preliminar, cuáles son los aspectos de interés para el *Observatorio* respecto de cada uno de los actores.

A modo de ejemplo, solo se presenta una fila por cada una de los niveles.

Actor	Función que cumple / Posición que ocupa	Valoración	Aspectos o dimensiones de análisis (preliminar)
Nivel FaCENA			
Docentes	Profesionales con título de grado o posgrado que desarrollan propuestas educativas.	Alta	Prácticas de enseñanza (planificación, ejecución, evaluación). Tecnologías utilizadas. Competencias digitales. Capacitación para la enseñanza virtual. Apropiación de tecnologías.
Estudiantes	Alumnos de carreras de grado o posgrado de la FACENA. -- Participantes de ofertas de extensión o actividades de capacitación de la FACENA.	Alta	Estrategias de estudio/aprendizaje. Apropiación de tecnologías (tecnicidades). Competencias digitales. Competencias para el estudio con mediación de tecnologías.
Nivel UNNE			
SIED - UNNE	Normativa que organiza y rige sobre la política de educación a distancia de la UNNE.	Alta	Lineamientos. Marco de actuación. Procedimientos y pautas para la evaluación del SIED. Instrumentos de recolección de información.
Sistema Universitario Nacional			
SPU- Secretaría de Políticas Universitarias	Organismo dependiente del Ministerio de Educación de la Nación que formula políticas para el sistema universitario y tiene entre sus funciones el reconocimiento oficial y validez nacional de pla-	Baja	Pautas y procedimientos para el reconocimiento y otorgamiento de certificación de validez nacional a carreras de grado y posgrado a distancia. Alcance y resultados de implementación de políti-

	nes de estudio de carreras universitarias. (DNGU). También, implementa líneas de acción que favorecen la enseñanza virtual en las universidades (Plan VES I y II).		cas orientadas al fortalecimiento de educación a distancia.
Otros actores vinculados a las tecnologías digitales aplicadas a la educación			
Referentes del campo de la educación virtual de regional, nacional e internacional.	Expertos/as en el campo de la educación con mediación tecnológica.	Baja	Tendencias en educación con mediación de tecnologías digitales. Prospectivas.

TABLA I. Identificación de actores por nivel y grado de importancia para el proyecto

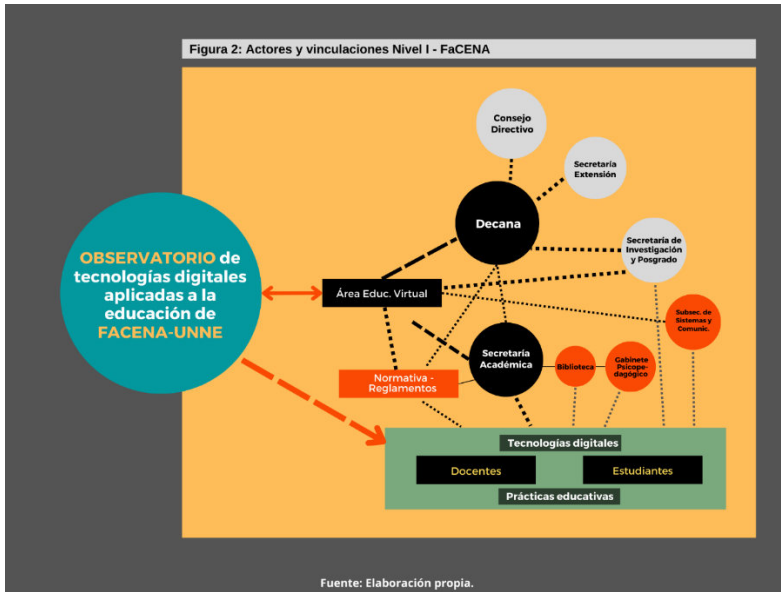


La figura 1, representa a los actores según el ámbito de inserción y la valoración para el cumplimiento de los objetivos de estudio desde la perspectiva del *Observatorio*.

Se utiliza un código de colores en las figuras para identificar la valoración para alcanzar los objetivos del Observatorio:

- **fondo negro:** actor altamente significativo para el *Observatorio*.
- **Fondo naranja:** actor medianamente significativo para el *Observatorio*.
- **Fondo amarillo o blanco:** actor escasamente significativo para el *Observatorio*.

La Figura 2, presenta una vista más detallada del Nivel 1 (FaCENA) con los actores y las relaciones significativas para este estudio.



Cabe aclarar que en la parte inferior se utilizó un fondo para destacar lo que se considera el principal objeto de análisis que son las prácticas educativas con mediación de tecnologías digitales y de las cuales participan, al menos, docentes, estudiantes, tecnologías que interactúan en torno a unas prácticas educativas. Dichas prácticas son, a su vez, atravesadas por mediaciones culturales, tradiciones del campo disciplinar, etc.

En otro orden, es preciso mencionar y poner en evidencia el marco normativo en cada uno de los niveles establecidos, dada su incidencia en la configuración de las prácticas de enseñanza (sean o no mediadas por tecnologías digitales).

Conclusiones

La elaboración del mapeo de actores, aún en proceso, nos permitió visualizar la complejidad de las relaciones y dimensiones de análisis que constituyen el objeto de estudio. También, identificar con cuáles actores se deberían estrechar vínculos para un trabajo colaborativo.

En este sentido, consideramos que es una herramienta potente para el abordaje de fenómenos sociales. A partir de esta línea de base, se seleccionarán y diseñarán los instrumentos de relevamiento de datos y se establecerá un circuito de circulación de información.

A su vez, el mapeo de actores permite una aproximación a la identificación de los destinatarios de lo producido en el *Observatorio*, con el objeto de proporcionar información sistematizada y veraz para la toma de decisiones.

Referencias bibliográficas

- Algranati, S., Bruno, D. e Iotti, A. (2012). *Mapear Actores, Relaciones y Territorios. Una herramienta para el análisis del escenario social*. Cuadernos de cátedra No. 3 Taller de Planificación de Procesos Comunicacionales. Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP.
- Lozares, C. (1996). La teoría de redes sociales. *Papers: revista de Sociologia*, 48, 103-126.
- Nirenberg, O. (2013). *Formulación y evaluación de intervenciones sociales (políticas, planes, programas y proyectos)*. NOVEDUC.
- Silva Jaramillo, S. (2016). Identificando a los protagonistas: el mapeo de actores como herramienta para el diseño y análisis de políticas públicas. *Gobernar: The Journal of Latin American Public Policy and Governance*, 1(1), Article 7. DOI: [10.22191/gobernar/vol1/iss1/4](https://doi.org/10.22191/gobernar/vol1/iss1/4)
- Tapella, E. (2007). *El mapeo de Actores Claves, documento de trabajo del proyecto "Efectos de la biodiversidad funcional sobre procesos ecosistémicos, servicios ecosistémicos y sustentabilidad en las Américas: un abordaje interdisciplinario"*. Universidad Nacional de Córdoba, Inter-American Institute for Global Change Research (IAI).

La implementación del examen de ingreso a la carrera de Medicina, un desafío para el SIED

Saritha Graciela Figueroa

Universidad Nacional de Santiago del Estero
sarithaf@unse.edu.ar

Verónica Elizabet Leiva

Universidad Nacional de Santiago del Estero
veroleiva@gmail.com

María Laura Suárez

Universidad Nacional de Santiago del Estero
marialaura.suarez23@gmail.com

Introducción

El SIED-UNSE, presentado y validado previamente al contexto de pandemia, se define principalmente como un conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia. Se identifica con un modelo de gestión sistémico y descentralizado que propone constituir orgánica y funcionalmente la unidad de gestión para la administración de la modalidad educativa a distancia. El organigrama (Figura 1) representa el circuito funcional del SIED-UNSE y destaca la distribución de responsabilidades conjuntas para hacer posible su operatividad.

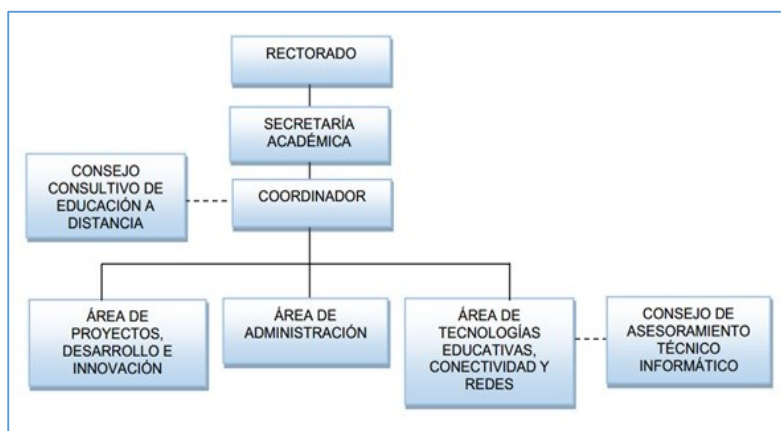


FIGURA 1. Organigrama del SIED-UNSE

Entre los objetivos prioritarios del SIED-UNSE se acentúan:

- promover e impulsar la Educación a Distancia en la UNSE.
- Promover la inclusión de las tecnologías digitales características de la Educación a Distancia en las diversas actividades académicas a través de la formación permanente de los diferentes claustros que conforman la Universidad.
- Desarrollar y/o gestionar propuestas de actividades y programas educativos que utilicen la modalidad no presencial de manera complementaria, así como el impulso del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en propuestas formativas en esta modalidad.
- Desarrollar y/o gestionar los soportes y entornos necesarios para la realización de estas actividades.

Todos estos objetivos están directamente vinculados con acciones que se llevaron a cabo desde la constitución del SIED-UNSE y, particularmente, en este nuevo escenario educativo como, por ejemplo, la implementación de un entorno virtual de aprendizaje para dar soporte a las necesidades de algunas unidades académicas, el desarrollo de jornadas de capacitación destinada a docentes y a estudiantes, el

asesoramiento sobre estrategias de seguimiento y evaluación virtual, entre otros.

La Facultad de Ciencias Médicas (FCM) de la UNSE desarrolla, desde el año 2016, el Programa de Inclusión Universitaria a Medicina (Resolución de HCS 258/14). Ante la emergencia sanitaria, en el año 2020 quedaron sin efectuarse los exámenes recuperatorios. Debido a eso y a pedido del Consejo Superior de la UNSE, se inició un trabajo conjunto con el SIED-UNSE, en el cual se estudiaron diferentes alternativas y estrategias para implementar los exámenes recuperatorios en modalidad virtual.

Este relato de experiencia describe el proceso de exámenes virtuales de ingreso a la carrera de Medicina de la FCM de la UNSE, desarrollado en forma conjunta con el SIED-UNSE. Se presenta la conformación de los equipos de trabajo interdisciplinarios, la planificación y organización de las tareas, la descripción del desarrollo de los exámenes y las conclusiones.

Comisiones de trabajo

Para el desarrollo de los exámenes de ingreso se concretaron tres comisiones, con funciones específicas: resolución de situaciones de asistencia, supervisión, acompañamiento técnico, académico y toma de decisiones ante eventuales inconvenientes que se pudieran generar, a fin de garantizar seguridad en la sustanciación de los exámenes. Estas comisiones se detallan a continuación:



FIGURA 2. Comisiones de trabajo y sus funciones

Comisión Técnica del Sistema: integrada por el equipo del SIED-UNSE. Entre sus funciones resaltan: a) administración del entorno específico y de uso exclusivo para la instancia de exámenes virtuales de ingreso de la FCM en la Plataforma *Moodle*; b) diseño e implementación de las aulas de los exámenes y de las salas de videollamada en la plataforma *Cisco Webex*; c) capacitación destinada a docentes y aspirantes.

Comisión Académica: integrada por los coordinadores de los módulos del Curso de Ingreso bajo la supervisión de la Secretaría Académica de la FCM. Entre sus funciones están: a) elaboración de los diferentes exámenes, b) carga de los mismos en el entorno específico, c) definición de tiempos y materiales necesarios para cada examen; d) comunicación de resultados finales.

Comisión de Supervisión y Seguridad de los exámenes: integrada por dos representantes del Consejo Superior de la UNSE, el Decano de la FCM, la Secretaría Académica de la UNSE y los Docentes Supervisores. Entre sus funciones se citan: a) validación de la identidad de los aspirantes, b) supervisión del desarrollo de cada examen, c) evaluación de situaciones que impliquen posibles fraudes, d) evaluación del desarrollo y cumplimiento del protocolo establecido; e) evaluación y definición de acciones ante situaciones no contempladas.

Planificación y organización

La planificación y el diseño de las actividades se realizaron en función de las necesidades y características de los aspirantes y comprendieron fases.

Fase previa a los exámenes

El equipo de trabajo del SIED-UNSE se organizó en dos sub-equipos que trabajaron paralelamente, uno dedicado a la función de administrar el entorno virtual de aprendizaje exclusivo para los exámenes y otro abocado al diseño y organización de las salas de videoconferencia con *Cisco Webex Meeting*.

Uno de los procesos más importante de esta fase fue la capacitación destinada a docentes y aspirantes.

Capacitación para docentes

Se realizó en un encuentro virtual, fue específica y acotada, con una constante interacción entre docentes y capacitadores (Mendoza, 2020). En la plataforma, se usó un modelo de las aulas de examen y en ella se agregó una sección destinada a la capacitación con foros de consulta, un libro de *Moodle* con recursos como videos e infografías de apoyo, la grabación de la capacitación y enlaces a las aulas de práctica para cada módulo (se crearon cuatro aulas de práctica con idénticas características a las de examen).

Capacitación para aspirantes

El diseño de la capacitación destinada a aspirantes estuvo basado en el aprendizaje activo, que “se distingue por estar centrado en el estudiante, incentivar su participación y donde el trabajo colaborativo es crucial” (Márquez, 2021, p. 460). Las capacitaciones fueron personalizadas, ajustadas a las realidades de los numerosos destinatarios. En primer lugar, se realizó una capacitación inicial de índole general para el total de aspirantes, en la cual se dieron a conocer el procedimiento a

seguir en las instancias de examen y los recursos necesarios para ese momento. Luego, se efectuaron capacitaciones por grupos más pequeños donde se explicó la descarga, instalación y funcionamiento correcto del *software* de navegador seguro incorporado en Moodle (*Safe Exam Browser*). Finalmente, días antes de los exámenes, los aspirantes realizaron una simulación del proceso completo del examen, con la división en salas *Webex*, un cuestionario modelo en el aula de práctica (Ensayo General), y con la participación de docentes de la comisión de supervisión y seguridad. Además, se habilitó una mesa de ayuda permanente desde la fase inicial hasta la finalización de los exámenes para atender dudas y resolver inconvenientes de los aspirantes.

<i>Plataforma Moodle</i>	<i>Plataforma Cisco Webex</i>
Recopilación de información y digitalización de documentación de identidad.	Capacitación a aspirantes sobre instalación de <i>Webex Meetings</i> y configuración de audio y video.
Administración de la plataforma <i>Moodle</i> . Alta y matriculación de usuarios. Instalación del SEB.	Organización de salas de examen.
Diseño de las aulas virtuales con un formato amigable y claro.	Diseño de un Tablero de Control con el fin de tener información en tiempo real sobre los puntos críticos del proceso.
Capacitaciones específicas para docentes y aspirantes.	Instalación del <i>software Webex Meetings</i> en las computadoras de escritorio del edificio de la FCM.
Creación y administración de dos cuentas de correo específicas para mesa de ayuda.	Comunicación de los enlaces de las salas de <i>Webex</i> a la Comisión de supervisión y seguridad.

TABLA I. Tareas de la comisión técnica del sistema en el momento previo a los exámenes

En estas actividades los aspirantes dieron soluciones a problemas reales, sus experiencias previas se activaron de manera intencional, pudieron reflexionar, poner en práctica sus saberes y habilidades, compartir y trabajar colaborativamente en la construcción del conocimiento (García, 2021).

Diseño de aulas virtuales

El diseño de las aulas virtuales estuvo basado en principios de accesibilidad y amigabilidad, con el propósito de ser una guía para los aspirantes en el recorrido que debían realizar desde la inscripción a los exámenes virtuales, las capacitaciones, los ensayos hasta culminar con los exámenes. Las múltiples capacitaciones sincrónicas dictadas para grupos específicos de aspirantes estaban respaldadas por recursos digitales en diferentes formatos (imágenes, videos, h5p, PDF) claramente organizados en las aulas. Además, contaban con diversas vías de comunicación para consultar como los foros, la mensajería interna, los correos electrónicos. Los capacitadores estaban pendientes de la actividad de los aspirantes, garantizando una comunicación continua y fluida en todo momento.

La planificación y el diseño de los recursos y actividades estuvieron centrados en el aprendizaje, de esta manera se facilitó el acceso y la autonomía de los aspirantes en la plataforma.

Diseño de los exámenes

La comisión técnica del sistema confeccionó un modelo de cuestionario ajustado a los requerimientos solicitados por la FCM y en función del protocolo de examen. Cada cuestionario poseía las siguientes características:

- cada examen fue configurado con tiempos de resolución de 60 minutos.
- Se utilizó un Navegador Seguro integrado en la plataforma *Moodle*.
- Las preguntas se presentaron en orden aleatorio.

- Se mostró una pregunta por página, y la respuesta elegida por parte del aspirante se guardaba automáticamente al pasar a la siguiente página.
- La navegación entre las preguntas fue secuencial y no se permitía retroceder.
- Las respuestas también se mostraron en orden aleatorio.
- Se habilitaron los exámenes del primer y segundo turno según cada módulo.

Fase de desarrollo de los exámenes

En la fecha y horario establecidos, se habilitaba el aula virtual de examen del módulo correspondiente. El aspirante tenía acceso a ese espacio y en él estaba disponible el enlace a la sala de videollamada que le correspondía. El docente responsable de cada sala realizaba el proceso de validación de identidad, posteriormente se daba inicio al examen de manera simultánea en todas las salas. Los aspirantes debían permanecer con el audio y el video encendidos durante todo el examen. El proceso de examen era grabado en su totalidad.

Fase posterior al examen

Una vez cumplido el tiempo establecido para cada examen, se ocultaban los cuestionarios, se realizaba el procesamiento de los datos e informaban los resultados. Para cada examen se elaboraba un informe detallado de aspirantes ausentes y/o suspendidos, las calificaciones y tiempo de ejecución. Además de otros detalles solicitados para situaciones en particular. Estos informes fueron entregados a la Comisión de supervisión y seguridad.

Conclusiones

Si bien la pandemia trajo consigo consecuencias mundiales no deseadas, desde la perspectiva de los cambios que hubo que implementar en

la continuidad de la educación superior, se destaca la impronta de nuevas necesidades, desafíos y demandas, orientadas a la implementación de la educación a distancia, más allá de una respuesta de emergencia.

La implementación de los exámenes virtuales de ingreso a la carrera de medicina constituyó un desafío para el SIED-UNSE y permitió visibilizar que la opción pedagógica y didáctica a distancia desde su trayectoria histórica, teórica y práctica puede realizar valiosos aportes. El trabajo colaborativo desarrollado entre el SIED-UNSE y la FCM marcó el inicio de otras líneas de acción en beneficio de la calidad de las ofertas educativas que se ofrecen desde la universidad y amplió las posibilidades de acceso a las mismas.

Referencias bibliográficas

- Aretio, L. G. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: pre-confinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32.
- García, A. E., Sánchez, G. V. y Pallmay, E. A. (2021). Diagnóstico de la utilización de aulas virtuales en Moodle por parte de los estudiantes universitarios. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 9(1), 1-10.
- García, B. S. (2021). ¿Qué es el aprendizaje activo? Observatorio. Instituto para el Futuro de la Educación. Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/aprendizaje-activo>
- Hernández, L. Y. C. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(1), 150-160.
- Márquez, A. M. B. (2021). Diseño instruccional para cursos en línea y aprendizaje activo: un binomio necesario. En *Edunovatic2021. Conference Proceedings: 6th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (pp. 458-462). Adaya Press.
- Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(Núm Especial), 343-352.
- Pérez, J. P. M. (2021). Elementos que inciden en el proceso de adaptación académica según la percepción de un grupo de estudiantes de primer ingreso de la UNED de la asignatura Métodos de Estudio a Distancia e Investigación. *Revista Espiga*, 20(41), 30-47.

- Umaña-Mata, A. C. (2020). Educación superior en tiempos de Covid-19: oportunidades y retos de la educación a distancia. *Revista Innovaciones Educativas*, 22, 36-49.
- Zanga, A. M., Donadello Anadón, B. L., Anadón, H. C., Arrúe, M. H., Cantore, M. C., Croxatto, I. R., Farkas, C. E., Goltea, A. O., Ravinae, C. M., Sánchez, C. F. y Ezeiza Pohl, A. C. (2021). El aprendizaje en contextos de educación a distancia. [Archivo PDF]. Universidad Nacional de La Matanza. <https://repositoriocyt.unlam.edu.ar/handle/123456789/588>

Análisis de las dimensiones pedagógicas y tecnológicas de las aulas virtuales de la UNSAM

Susana Regina López

Universidad Nacional de San Martín

srlopez@unsam.edu.ar

Introducción

El contexto de pandemia puso de manifiesto la necesidad de conocer el estado de situación de la enseñanza con el uso de aulas virtuales en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Esta situación se dio tanto en las carreras completamente a distancia como en aquellas con carga horaria no presencial, que en el marco de la educación remota de emergencia tuvieron que adecuar sus propuestas de enseñanza con formatos a distancia mediados por tecnologías. Surgieron, en este contexto, propuestas diversas, con diferente grado de inclusión de tecnologías y articulación de sincronía y asincronía en la enseñanza de las distintas materias, tanto a nivel de pregrado, grado y posgrado. Cabe destacar que la UNSAM cuenta con doce unidades académicas entre escuelas e institutos a través de las cuales ofrece una amplia gama de carreras de grado y posgrado, tanto en el ámbito de las Ciencias Humanas y Sociales como en el de las Ciencias Exactas y Naturales.¹ Dada esta diversidad de unidades académicas y ofertas formativas, las propuestas en las aulas virtuales cobran distintos sentidos, usos y propósitos, que se han puesto en mayor evidencia a raíz de la situación de pandemia. En este marco, la Secretaría General Académica de la UNSAM desarrolló, de forma conjunta con sus distintas áreas, una investigación evaluativa a fin de contar con información para la toma de decisiones y mejora de las propuestas de enseñanza en

¹ De acuerdo con la información disponible en el sitio web de la UNSAM: <http://www.unsam.edu.ar/institucional/institucional.asp>

las aulas virtuales de la UNSAM. La investigación evaluativa se torna así un elemento fundamental ya que aporta rigurosidad y sistematicidad (Meliá et al, 2012) a las acciones que de ellas se desprenden a partir de sus resultados y que se implementan, en la actualidad, a través del SIED-UNSAM.

Objetivos

A continuación, se presentan los objetivos de la investigación que se encuentran en concordancia con el Acuerdo Plenario N° 1139/21 del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) “Desafíos de las universidades públicas en la etapa de la pospandemia”:

- analizar la situación de la formación en entornos virtuales en la UNSAM, considerando las dimensiones tecnológicas, académicas y pedagógicas.
- Relevar información e insumos para la adecuada planificación de la formación en entornos virtuales de la UNSAM.
- Definir, sobre la base de los resultados de la investigación evaluativa, criterios de intervención institucional que permitan la organización actual de las prácticas pedagógicas y mejora de las propuestas formativas que se desarrollen total o parcialmente en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje.
- Establecer recomendaciones para la toma de decisiones sobre la articulación de modalidades de enseñanza en las distintas propuestas académicas de la UNSAM.

Metodología

La presente investigación se enmarca como una investigación evaluativa de carácter global (Correa Uribe et al.,1996) con un enfoque de corte mixto a partir de la recomendación establecida por Bausela Herreras (2004), en la que se propone la implementación de instrumentos para relevar información tanto cualitativa como cuantitativa. Al

momento del análisis se ha contemplado la totalidad de la información recabada con el fin de triangular los datos obtenidos desde las distintas fuentes. Es de destacar que en esta investigación está implicada la UNSAM en su conjunto, lo que abarca diferentes áreas y dependencias, principalmente de la Gerencia de Informática y de la Secretaría General Académica. En esta última están comprometidas distintas áreas tales como la Dirección General de Formación (DGF) y de la Dirección General Estudiantil (DGE).

De acuerdo con los objetivos propuestos, la investigación incluye una dimensión tecnológica y una dimensión pedagógica. La dimensión tecnológica incluye las subdimensiones: plataformas institucionales y recursos digitales disponibles en la UNSAM. La dimensión pedagógica contiene los siguientes subdimensiones: indagación en aulas virtuales en las distintas modalidades de enseñanza, mesas de trabajo con las unidades académicas, experiencias de docentes en la virtualidad de acuerdo con las distintas modalidades de enseñanza, experiencias estudiantiles en la virtualidad, accesibilidad de las aulas virtuales para estudiantes con discapacidad y evaluación y planificación de la oferta académica a distancia o presencial con carga horaria no presencial.

En la Tabla 1 se muestran las dimensiones y subdimensiones mencionadas:

<i>Dimensión</i>	<i>Subdimensiones</i>
Tecnológica	Plataformas institucionales
	Recursos digitales disponibles en la UNSAM
Pedagógica	Indagación en aulas virtuales en las distintas modalidades de enseñanza
	Mesas de trabajo con las unidades académicas
	Experiencias de docentes en la virtualidad, de acuerdo con las distintas modalidades de enseñanza.
	Experiencias estudiantiles en la virtualidad
	Accesibilidad de las aulas virtuales
	Evaluación y planificación de la oferta académica a distancia o presencial con carga horaria no presencial

TABLA I. Dimensiones y subdimensiones de la investigación

Instrumentos para el relevamiento de información

En esta investigación se han previsto instrumentos para la recolección de información cualitativa tales como entrevistas en profundidad, observación de aulas virtuales, grupos de discusión entendidos enmarcados como mesas de trabajo y análisis de documentos institucionales. A su vez, se han considerado datos cualitativos y cuantitativos provenientes de cuestionarios e insumos estadísticos junto con otros datos cuantitativos de encuestas implementadas y relevamientos generales provistos por la Secretaría Académica, otras áreas de la UNSAM y dependencias oficiales.

En el marco la dimensión pedagógica, se realizó la observación de una muestra de aulas virtuales y se sistematizó la información recopilada a través de una matriz con categorías predefinidas en función de objetivos predeterminados para el relevamiento. La muestra implicó ciento tres aulas virtuales de las cuales treinta pertenecen a los Institutos, cuarenta y seis a las Escuelas, mientras que las veintiocho restantes son de las carreras que se ofertan en la modalidad a distancia en la UNSAM.

También se realizaron mesas de trabajo con actores claves de las distintas unidades académicas y se han tenido en cuenta los resultados de encuestas aportadas por las distintas áreas de la Secretaría Académica e insumos aportados por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. Por último, el análisis sobre la evaluación y planificación de la oferta académica a distancia o presencial, con carga horaria no presencial, se efectuó sobre la información provista por la Dirección General de Formación, los resultados de las encuestas e información proveniente de las mesas de trabajo con las unidades académicas.

En cuanto a la dimensión tecnológica se consideró el análisis de las plataformas institucionales y los recursos digitales disponibles. El análisis de los datos se formalizó mediante análisis de contenido para los insumos de corte cualitativo.

Etapas de implementación

La investigación se desarrolló a partir de cuatro etapas: diseño de la investigación, trabajo de campo y relevamiento de información, análisis y sistematización de resultados y, como última instancia, la redacción del informe.

En la etapa inicial se conformó el equipo de investigación y se definió el tipo de investigación, objetivos, fuentes e instrumentos.

En la segunda etapa, se llevó a cabo el relevamiento de información considerando cuatro ejes preponderantes:

- información de carácter tecnológico y análisis de plataformas provisto desde la Gerencia de Informática.
- Información de carácter pedagógico-didáctico sobre los usos de los distintos recursos y posibilidades tecnológicas que utilizan los docentes de la UNSAM al momento del desarrollo de las clases, en las distintas modalidades de enseñanza.
- Relevamiento de las experiencias estudiantiles en el marco de la virtualidad.
- Información sobre las necesidades de formación docente.

A partir de la información relevada, en la tercera etapa se sistematizó y analizó la información obtenida apelando también a la triangulación de modo de enriquecer y complementar los resultados.

Cierra el proceso, la redacción del informe desde la Secretaría General Académica, en tanto insumo de trabajo en acuerdo con las distintas áreas institucionales.

Resultados y líneas de trabajo futuro

A continuación, se presentan los resultados de las dimensiones tecnológica y pedagógica, de acuerdo con las decisiones metodológicas de la presente investigación.

Resultados de la dimensión tecnológica

Del análisis de la información recabada sobre los aspectos tecnológicos, surge la necesidad de contar con una infraestructura tecnológica solvente para el desarrollo de la enseñanza a distancia a través de los campus de la UNSAM. También, aparece como prioridad el reordenamiento de la oferta académica de aulas virtuales por unidades académicas, evitando fragmentaciones y dispersiones de materias en los distintos campus.

Otro aspecto a considerar como relevante es la necesidad de distinguir entre las ayudas brindadas a los equipos docentes de carácter tecnológico y el asesoramiento didáctico que requiere un acompañamiento específico de acuerdo con las necesidades formativas emergentes del profesorado. En las primeras, hay referencia a aspectos técnicos, como, por ejemplo, las solicitudes recibidas en las mesas de ayuda. En la segunda instancia, queda en evidencia la necesidad de formación en cuanto a las decisiones didácticas sobre las plataformas y los recursos digitales disponibles.

Resultados de la dimensión pedagógica

La evaluación de la información obtenida de las aulas virtuales y los aportes de las entrevistas con las unidades académicas muestran la necesidad de contar con lineamientos generales, aportados desde la Secretaría General Académica, y en particular desde el SIED, con el fin de establecer un marco de referencia general para la enseñanza a distancia como insumo para que cada unidad académica pueda adaptarlo a las necesidades concretas de sus ofertas formativas.

La necesidad de formación sobre la enseñanza en la virtualidad y las posibilidades didácticas de los recursos tecnológicos han tenido un lugar preponderante en el análisis de la información de este estudio, y han sido un requerimiento desde las unidades académicas y el profesorado en su conjunto, sin distinción de niveles o disciplinas implicadas. En este marco, podemos mencionar como resultado destacado la necesidad de diseño de un plan de formación docente integral, ya en curso, que contemple como prioridad el acompañamiento y la formación

para el profesorado que se encuentra implicado hoy, y a futuro, en la enseñanza atravesada por algún tipo de mediación tecnológica.

Surge como resultado prioritario la urgencia de fortalecer la formación docente, impulsando las acciones necesarias para la gestión de la enseñanza en las aulas virtuales y las decisiones estratégicas que implican la articulación de modalidades de enseñanza en la UNSAM. Por otra parte, el análisis muestra la exigencia de presentar estrategias de formación docente que puedan dar respuesta a los requerimientos planteando formatos diversos. Se propone enfatizar la formación a través de cursos de capacitación con seguimiento y retroalimentación de actividades, jornadas y encuentros académicos, al igual que es ineludible encontrar mecanismos para dar respuestas a las consultas emergentes cotidianas de carácter didáctico que tienen los equipos docentes.

Otro aspecto que se desprende del análisis realizado es la necesidad de pensar, en conjunto con las unidades académicas de la UNSAM, los criterios de incorporación de carga horaria no presencial en las carreras de grado y posgrado, siguiendo criterios didácticos, disciplinares y tecnológicos.

En cuanto al acompañamiento a estudiantes, tanto desde la Secretaría General Académica como desde cada una de las unidades académicas se han implementado estrategias diversas para el acompañamiento del estudiantado en el marco de la virtualidad, especialmente en el reciente periodo de pandemia. El análisis realizado muestra la necesidad de acordar criterios comunes y formalizar estas acciones de acuerdo con el perfil de los estudiantes de cada una de las carreras de la UNSAM.

En cuanto al acceso a la bibliografía digitalizada en las aulas virtuales, aparece como forzoso un reordenamiento del material preexistente de modo de no tener duplicada la información en las distintas aulas. Por último, otra de las acciones, para implementar a futuro, es el fortalecimiento de proyectos de investigación que tengan a la enseñanza en la virtualidad como eje de preocupación.

Conclusiones

A partir del análisis realizado de los datos relevados en la presente investigación es posible afirmar la existencia de necesidades específicas en materia de educación virtual en esta universidad, como son la formación docente, el reordenamiento de las plataformas institucionales y la articulación del SIED con las distintas áreas institucionales. En este marco, esta investigación aporta insumos para la planificación de un sistema de educación a distancia integral para la UNSAM. A su vez, permite establecer recomendaciones y propuestas de intervención para la organización actual de la gestión académica, prácticas pedagógicas e infraestructura tecnológica para la mejora de las propuestas formativas que se desarrollan total o parcialmente en los campus virtuales de la UNSAM.

Referencias bibliográficas

- Bausela Herreras, E. (2004). Metodología de Investigación Evaluativa Indivisa. *Boletín de Estudios e Investigación*, 5, 183-191.
- CIN (2021). Desafíos de las universidades públicas en la etapa de la pospandemia. Acuerdo Plenario N° 1139/21.
- Correa Uribe, S., Puerta Zapata, A. y Restrepo Gómez, A. (1996). *Investigación evaluativa*. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES.
- Dirección de Formación Docente de la Secretaría Académica (2021). *La formación virtual en la UNSAM en el contexto de educación remota de emergencia: diagnóstico y prospectiva*. Publicaciones de la Secretaría Académica UNSAM. <http://www.unsam.edu.ar/secretarias/academica/publicaciones/>
- Encuesta a docentes sobre experiencias formativas virtuales en el contexto de emergencia COVID 19 (mayo de 2020). Dirección General de Formación UNSAM.
- Encuesta de opinión sobre la enseñanza (primer y segundo cuatrimestre de 2020). Dirección General Estudiantil de la UNSAM.
- Meliá, J. M. J., González-Such, J. y García Bellido, M. R. (2012). La Investigación Evaluativa y las Tecnologías de la Información

y la Comunicación (TIC). *Revista Española de Pedagogía*, 70(251), 93-110.

RCS 109/18. Reglamento del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la UNSAM.

RCS 54/18. Creación del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la UNSAM.

Vega Cano, R., Torres Chávez, T. y Cerna Piñón, R. (2013). *Revisión documental acerca de la investigación evaluativa. Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Servicios Académicos Intercontinentales SL.

El salto virtual: proyecciones de una estrategia de formación docente en la Universidad Nacional del Litoral

María Florencia Puggi
Universidad Nacional del Litoral
mfpuggi@unl.edu.ar

El SIED y la virtualización del currículum universitario

El establecimiento del proceso de evaluación y acreditación de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED) por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), a partir de la Resolución Ministerial N° 2641/17, implicó, para muchas de nuestras universidades, que se formalicen e institucionalicen las prácticas de gestión académica de la modalidad a distancia. Esto dio visibilidad a un escenario de experiencias de enseñanza y aprendizaje que, si bien se circunscriben al contexto universitario, se entran en una lógica cultural, tecnológica y comunicacional más amplia, caracterizada por la convergencia de medios y lenguajes. De esta manera, en tanto documentos normativos de la oferta académica, el plan de estudios y el programa pueden abrirse a nuevas posibilidades si reconocemos el lugar que ocupan las universidades en el nuevo escenario de producción y circulación del conocimiento y la información, caracterizado por el dinamismo y la inmediatez.

Si nos preguntamos sobre el modo en que la virtualización de las prácticas de enseñanza y aprendizaje se inserta en el currículum universitario es necesario, en primera instancia, aclarar que la virtualización es un proceso cultural y social que no se limita al ámbito de las instituciones de enseñanza, sino que las atraviesa, y que no se detiene en la digitalización de los recursos para la enseñanza o la mediación tecnológica

para comunicarse e interactuar con los estudiantes. La virtualización no es una tarea exclusiva de la modalidad a distancia.

Virtualizar supone hoy, la gestión del entramado entre los entornos de aprendizaje físicos y digitales, considerando que en unos y en otros hay mediación de las TIC para la representación o evocación de los objetos de conocimiento y el modelamiento de las interacciones para el aprendizaje (Chan Núñez, 2016, p. 3).

Lo virtual supone lo digital y además las relaciones que se establecen entre los actores universitarios, entre ellos y su contexto, y también los tipos de apropiación tecnológica que se proponen. Diseñar la virtualización del currículum implica revisar la concepción de estudiante y de profesor, en tanto actores insertos en un nuevo escenario de enseñanza y aprendizaje, que propone otros roles y tareas o reconfiguraciones de los mismos. Asimismo, demanda redefinir la narrativa puesta en juego al momento de enseñar y de aprender, a partir no solo de nuevas nociones de tiempo y espacio, sino fundamentalmente de códigos y lenguajes que se comparten con otros escenarios de pertenencia de los sujetos. Se trata de pensar nuevamente en los contenidos, los temas, las competencias y las habilidades que promovemos en un espacio curricular, los recursos capaces de representar y comunicar el conocimiento sobre la disciplina, la evaluación de los procesos de aprendizaje imbricados en la trama comunicacional propuesta por los docentes.

El proceso de evaluación y validación del SIED invita a las universidades a reflexionar sobre cuál es el ecosistema cultural en el que se insertan las prácticas académicas. Los límites entre las modalidades de enseñanza presencial y a distancia son cada vez más difusos en tanto los procesos de virtualización de nuestras prácticas culturales avanzan hacia la hibridación de narrativas y escenarios.

La portabilidad de los dispositivos tecnológicos y la conectividad nos permite concebir un entorno académico que trasciende los edificios y las pautas curriculares, proponiendo itinerarios de comunicación y producción del conocimiento antes impensados o imposibles. Es así como las tecnologías se filtran en los debates de diferentes campos del conocimiento, pero especialmente en el de la educación, dando forma a las utopías de trabajo en red e inteligencia colectiva (Lévy, 1999).

En el debate sobre el SIED, es imperativo que trabajemos sobre una política académica que deje atrás el sentido instrumental de las mediaciones tecnológicas para la enseñanza y avance hacia una construcción del currículum universitario en el que las tecnologías sean parte de un proceso de cambios culturales que van más allá de la Educación a Distancia, al encuentro de la modalidad presencial. En esta línea, diseñamos la experiencia de Microtalleres en Vivo que recuperamos a continuación en este relato de experiencia.

Formación docente, tecnologías y pandemia

Desde el Centro de Educación y Tecnologías (CEDyT) de la Universidad Nacional del Litoral implementamos anualmente numerosas estrategias de formación docente orientadas al diseño de mediaciones tecnológicas para la enseñanza. Hemos intentado llegar a la comunidad docente y de gestores universitarios con propuestas de capacitación e instancias de trabajo y reflexión sobre temas vinculados a la enseñanza en ambientes virtuales mucho antes de que el Covid-19 la posicionara como opción pedagógica.

En función de la variedad de perfiles docentes que se inscriben a nuestras propuestas y sin perder de vista la visión que tenemos en el CEDyT sobre las tecnologías y las prácticas educativas, siempre realizamos una combinación entre ofertas dirigidas a la adquisición de habilidades para el manejo de alguna herramienta tecnológica y también, a la reflexión sobre las implicancias de las decisiones tecno-pedagógicas que tomamos los educadores.

¿De qué sirve tener un docente especialista en el uso instrumental de la tecnología (cualquiera sea la forma que tenga) si no es capaz de apropiársela para dar entidad a una propuesta de enseñanza innovadora, centrada en el estudiante y capaz de reformularse para la mejora de los aprendizajes? (Puggi, 2020, p. 20).

Buscamos que los docentes que cursan los trayectos de formación en tecnologías puedan llevarse una visión más acabada de cómo es el eco-

sistema tecno-comunicacional en el que se insertan sus prácticas de enseñanza y aprendizaje, que puedan reconocer tendencias y pautas de funcionamiento para apropiárselas y subvertirlas (Puggi, 2020).

La virtualización académica de emergencia, que se instaló como única posibilidad de mantener el vínculo pedagógico a comienzos de 2020, implicó para el CEDyT un aumento de la demanda de formación para poder comprender y llevar adelante las prácticas de enseñanza en la virtualidad. Como nunca antes, la comunidad docente de la UNL de pregrado, grado y posgrado se volcó a realizar cursos y talleres en línea y se dispuso entonces el rediseño y el acceso sin matriculación para varias instancias de capacitación que consideramos esenciales: “*Moodle* para la enseñanza”, “Evaluación: estrategias para pensar la virtualidad” y “Videoconferencia: diálogos para la enseñanza y el aprendizaje”.

Si bien desde 2004 la UNL cuenta con una plataforma denominada Entorno Virtual que opera como apoyo para la modalidad presencial, no todas las cátedras utilizaban esta opción y si lo hacían, en la mayoría de los casos se utilizaba como repositorio de materiales educativos, sin que la incorporación de esta tecnología significara ningún cambio a nivel pedagógico-didáctico (Maggio, 2020). Tampoco existía la obligación de capacitarse en el uso de plataformas de *e-learning* para el ingreso a la carrera docente (ni siquiera en la modalidad a distancia) y, en tal sentido, la necesidad de administrar ambientes virtuales alojados en plataformas *Moodle* –con todo lo que ello implica en términos de reconocimiento de posibilidades disponibles para la publicación de recursos, la comunicación y la evaluación–, representó un desafío a sortear.

En este contexto, fue que creamos una mesa de ayuda para docentes que funcionara de manera sincrónica a través de videoconferencias en momentos establecidos de la semana. A fin de aumentar la difusión de esta estrategia comenzamos a utilizar el espacio de la mesa de ayuda para desarrollar algunos temas puntuales que podían ser de utilidad para la comunidad UNL. Así surgió la idea de los Microtalleres en Vivo,¹ que ya cuenta con cuatro ediciones de ciclos de videoconferencias en donde especialistas del CEDyT y docentes invitados planteamos una instancia

¹ Las grabaciones de los Microtalleres en Vivo se pueden consultar en el canal de *Youtube* de UNLVirtual:

<https://youtube.com/playlist?list=PLru6mMntgh3H87Q6AWVcKRRl5gKMuC3Kw>

de revisión e intercambio en la que el disparador común son las relaciones que se establecen entre educación y tecnologías.

La vuelta a la presencialidad, incluso en el marco de prácticas híbridas que combinaban de diversas maneras las modalidades de cursado, demandó también frenar y revisar cómo continuar con los Microtalleres, es decir, evaluar si los temas y el formato propuesto en su momento seguían respondiendo a los requerimientos de nuestros colegas. De este modo, decidimos lanzar una tercera edición que se abriera con una mirada reflexiva sobre el periodo de virtualización académica de emergencia, ya que, además docentes genuinamente preocupados por los aprendizajes de sus estudiantes y por llegar a realizar buenos usos de los ambientes virtuales, pudimos ver cómo se multiplicaban prácticas que reducían la virtualización a un simple cambio de formato analógico al digital, o como lo describe Maggio (2020) “Se imitan en la virtualidad las características pedagógicas de la presencialidad. En ausencia de ésta, la idea de ‘subir (lo que sea) al campus virtual’ se convirtió en uno de los lugares comunes de la experiencia” (p. 116).

Asimismo, las videoconferencias –cuyo uso se disparó exponencialmente durante los últimos años–, se habían transformado en el reservorio de las prácticas más tradicional de la cultura académica: la clase expositiva a cargo del docente, bajo una forma que Litwin (1997) denominó “secuencia lineal progresiva”.

Siendo los Microtalleres en Vivo una instancia que también se desarrollaba por videoconferencia, sentíamos la obligación de mostrar que había otros formatos posibles y otras narrativas potentes para desarrollar las prácticas educativas universitarias. Nos dimos, entonces, a la tarea de pensar un microtaller que nos permitiera generar conocimiento sobre lo experimentado durante el período de virtualización y, a la vez, ejemplificar diversas modalidades de interacción con el público asistente a una videoconferencia.

Una metáfora para pensar los últimos años

La tercera edición de los Microtalleres en Vivo tuvo lugar a finales de 2021 y el encuentro inaugural se denominó “El salto virtual: experiencia inmersiva de videoconferencia”, ya que en lugar de brindar pautas

para abordar el diseño de una videoconferencia decidimos que los docentes que nos acompañaran ese día vivieran una videoconferencia en la que la interacción y el intercambio fueran la norma, ante tantas clases de cámaras apagadas y explicaciones con ayuda de presentaciones en *Power Point*.



FIGURA 1. Imagen de difusión del Microtaller en Vivo “El salto virtual...”

El título del microtaller fue la metáfora que nos ayudó a diseñarlo y nació a partir de la búsqueda de crear un espacio de reflexión sobre nuestro recorrido en la virtualidad durante los últimos años. No nos convencía el formato de conversatorio y, pensando en cómo estructurar una videoconferencia, se nos ocurrió diseñar una experiencia “inmersiva” y con esa palabra enseguida apareció la imagen de una pileta de natación y luego la de los saltos ornamentales, caracterizados por fases cuya especificidad se puntúa por separado en las competencias olímpicas. Esa era la imagen que estábamos buscando para representar lo que nos había pasado.

Hablar de los docentes como atletas nos pareció en aquel momento más optimista que hablar de arriesgados saltos al vacío y menos dogmático que mencionar saltos de fe. La experiencia que queríamos recuperar estaba justo ahí: entre el apocalipsis del fin de la presencialidad y la utopía de la educación virtual. Creímos que la analogía del salto ornamental devenida en la metáfora del salto virtual se aproximaba bastante

al recorrido que habíamos comenzado en 2020 y que todavía no llegaba a su fin.

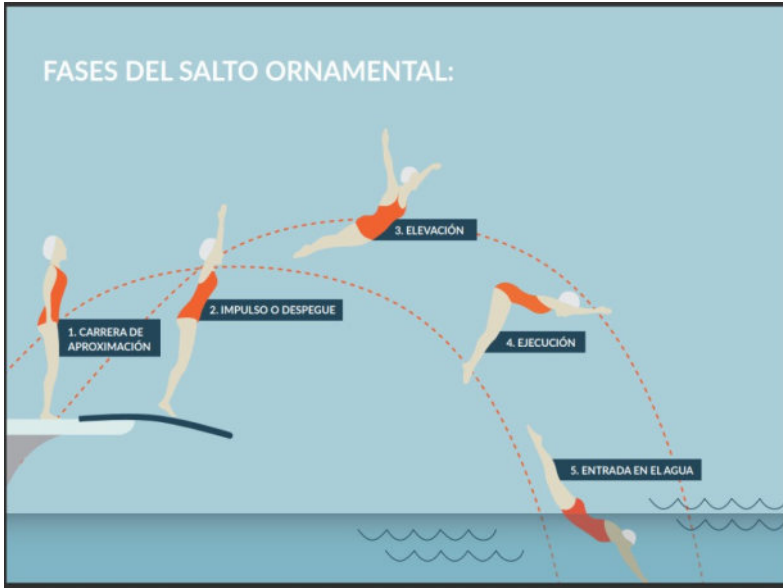


FIGURA 2. Fases del salto ornamental recuperadas en el Microtaller en Vivo

La primera fase del salto es la carrera de aproximación, entonces preguntamos a los docentes: ¿cómo era la presencialidad? ¿Cómo la recordamos? ¿Qué extrañamos? Volcamos todas las respuestas en una nube de palabras creada con la aplicación *Mentimeter* y la palabra que más veces se repitió fue “contacto”. Pero esa presencialidad que se nos negaba por cuestiones de fuerza mayor ¿la recordábamos como realmente era o aparecía idealizada en nuestra memoria? ¿Ese “contacto” era imposible de replicar en la virtualidad?

La segunda fase, el impulso o despegue, abrió la reflexión con otros interrogantes: ¿cómo recibimos la noticia de la virtualización? ¿Qué tan preparados estábamos? En este punto realizamos una votación a través de *Zoom*. El 66% de los asistentes ya había utilizado aulas virtuales antes de la virtualización de emergencia y el 59% se capacitó en el uso de

Moodle de manera autodidacta o con ayuda de colegas, lo cual habla de la posibilidad de recuperación de las trayectorias de formación formales e informales, y sobre las redes de trabajo que se fueron armando entre colegas al interior de las Facultades.

La tercera fase, la elevación, volvió sobre los resultados anteriores para indagar sobre qué ayudas habíamos recibido durante el período de virtualización. Trabajamos en pequeños grupos divididos en salas para intercambiar cuáles habían sido los “trampolines tecnológicos y humanos” que nos impulsaron. Luego, realizamos la puesta en común con ayuda de una pizarra digital en la que se plasmaron por igual los componentes humanos y tecnológicos que facilitaron la experiencia, priorizando a colegas, familia y estudiantes como los pilares de la motivación, sostén y soportes técnicos ante las dificultades de la tarea docente en los nuevos escenarios tecnológicos.

En la cuarta fase o ejecución, nos preguntamos sobre cuáles habían sido puntualmente nuestras estrategias de enseñanza en la virtualidad. Aquí recibimos la ayuda de cuatro docentes invitados² que nos contaron su experiencia en primera persona. Recuperamos escenas de enseñanza en las que la música sirvió para conectar con conocimientos disciplinares de Física y Termodinámica, los muros colaborativos promovieron el intercambio entre pares en Comercio Exterior y Comercialización Internacional, el aula virtual incorporó otros lenguajes y etiquetas para enseñar y estudiar Morfología Vegetal, y la evaluación entre pares modificó las prácticas de acreditación de saberes en Química General.

² Los docentes invitados de la UNL fueron Soledad Ardiles (CURA), Romina Cascino (FCE), Julio Ramos (FCA) y Juan Pablo Sánchez (FIQ).

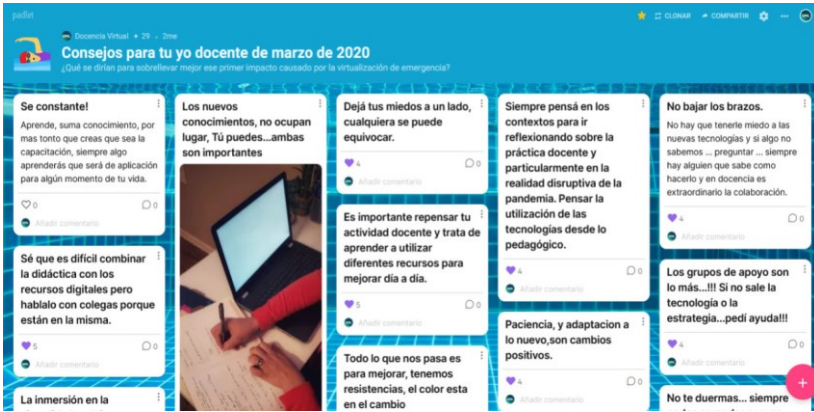


FIGURA 3. Muro disponible en

<https://padlet.com/DocenciaVirtual/9fedhvbuj65ywee>

Por último, la entrada al agua sirvió como excusa para volver sobre los miedos y los aprendizajes que nos llevábamos luego de casi dos años de virtualización. La actividad de esta quinta fase consistió en realizar una entrada en un muro colaborativo para dejarle un consejo a esos docentes que éramos en marzo de 2020, como si de una máquina del tiempo se tratara y pudiéramos acercarnos pistas para resolver los problemas que iban a surgir.

Lo que el tiempo o las preferencias de cada docente, o bien las normas de cada institución no pudieron lograr, lo consiguió una pandemia: todos dimos un salto hacia la virtualidad. Si bien sabemos que es indispensable contar con un período de diseño para poder trabajar en una verdadera virtualización del currículum universitario y, también, que es importante tener una base de conocimientos sobre los recursos que podemos utilizar para diseñar nuestras estrategias de enseñanza mediada por tecnologías, aun así, esta experiencia acelerada, en muchos casos permitió comprender la virtualidad como una opción pedagógica válida y tanto o más compleja que la presencialidad, una alternativa que interpela los formatos de aula y de clase, y en el que convergen escenarios culturales y tecnológicos diversos.

Continuidad de un proyecto

Sumando los relatos recuperados en este microtaller y en otros encuentros que hemos mantenido con docentes que optaron por la oferta de capacitación del CEDyT, podríamos concluir que la virtualización de emergencia de las prácticas académicas puso de manifiesto la materialidad del oficio docente y la ubicuidad de los aprendizajes (Burbules, 2014). Con más o menos aciertos, surgieron profesores curadores de contenidos, productores de audiovisuales y aprendices autodidactas. El extrañamiento que provocó en un principio la hibridación de los códigos culturales y la multiplicidad de recursos disponibles obligó –en mayor o menor medida–, a tomar decisiones y redefinirnos como autores de nuestras propias estrategias de mediación tecnológica, adecuadas a un grupo de destinatarios particular y a un contexto específico. Como nunca antes, los docentes de la UNL se volcaron a la tarea de capacitarse en el uso de tecnologías para la enseñanza y también a la revisión de sus propias experiencias para reversionarlas.

Varios años antes, el giro conceptual de pensar la virtualidad por fuera del modelo de educación a distancia nos había permitido como Centro de Educación y Tecnologías –en aquel entonces Centro Multimedial de Educación a Distancia–, encarar un proyecto de formación docente que no estuviera limitado por la impronta tecnológica sino que fuera capaz de recuperar la trama de las ecologías pedagógicas virtuales, signadas por las potencialidades de la tecnología digital y conectiva (Ambrosino, Nicolini y Puggi, 2019). Continuando con esta línea, los Microtalleres en Vivo y también los Microtalleres de Verano que surgieron en 2020 y 2021, procuraron siempre recuperar los emergentes de los campos disciplinares y del contexto tecnológico para tomar distancia, analizarlos y explorar sus posibilidades didácticas, procurando superar la mirada tradicional que designa a las tecnologías como soporte o transporte de la información.

La educación tiene que propiciar la búsqueda de equilibrios entre la diversidad de un patrimonio histórico y cultural de la institución, la cultura digital y la formación crítica de los actores de la sociedad. La

educación debe tomar posición entre la “compulsión” digital y el desarrollo de la inteligencia colectiva (Lévy, 2004). (Ambrosino, Nicolini y Puggi, 2019, p. 222).

Sostenemos que el valor de compartir los relatos descriptivos y analíticos sobre nuestra práctica docente reside en que nos permite generar conocimiento de manera colaborativa a partir del intercambio de experiencias. De hecho, las narrativas a través de las cuales organizamos nuestras experiencias hacen surgir ideas y reflexiones sobre la virtualización académica, la flexibilidad de los diseños curriculares, el grado de innovación presente en las propuestas didácticas y los tipos de uso y las apropiaciones que hemos hecho de las tecnologías y que hemos propuesto a los estudiantes. Justamente por eso, los Microtalleres en Vivo siguieron su curso y se consolidan como estrategia de formación docente, tejiendo redes y afianzando lazos entre la comunidad UNL.

Referencias bibliográficas

- Ambrosino, M. A., Nicolini, M. y Puggi, Ma. F. (2019). Educación virtual y gestión académica: Reconfiguraciones institucionales en escenarios transmediales. En E. Villanueva y S. Castellón (eds.), *Hacia la construcción colaborativa del conocimiento* (pp. 219-231). Universidad Virtual de Quilmes.
- Burbules, N. (2014) Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-7.
- Chan, M. E. (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 48(1).
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Paidós Comunicación.
- Litwin, E. (1997), *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2). 113-122.
- Puggi, M. F. (2020). *La formación docente para la inclusión de tecnologías en la educación superior*. [Trabajo Final Integrador de Especiali-

zación, Universidad Nacional de Quilmes]. Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2201>

El acompañamiento del SIED/UNMdP en una nueva carrera a distancia bajo nuevas normativas en Educación a Distancia

Andrea Rainolter

SIED Universidad Nacional de Mar del Plata
andrearainolter@mdp.edu.ar

Emilia Garmendia

SIED Universidad Nacional de Mar del Plata
egarmen@mdp.edu.ar

Manuela Fuertes

SIED Universidad Nacional de Mar del Plata
mfuertes@mdp.edu.ar

Introducción

Una nueva carrera a distancia despliega oportunidades que se abrazan con emoción renovada y gran expectativa. En agosto de 2022, la Facultad de Ciencias Agrarias (FCA) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, inicia la cursada a distancia de la Tecnicatura Universitaria en Producciones Vegetales Intensivas (TUPVI). Esta propuesta es, al menos, “triplemente primera”: es la primera carrera a distancia que inicia su puesta en marcha en el marco del SIED; es la primera carrera a distancia de la FCA y la primera de pregrado. Este contexto inaugural ha presentado y presenta intervenciones de diverso orden que se describen y analizan como aportes a la discusión sobre tramas vinculadas con la gestión de la EAD. El relato se realiza desde la perspectiva de los integrantes de la Unidad de Apoyo Central (UAC) del SIED, construida durante su proceso de asesoría pedagógica y diseño de estrategias de in-

tervención, centradas en la opción pedagógica a distancia, en la creación e implementación de la TUPVI. Los docentes “pioneros” en la modalidad y equipos de gestión de la FCA, acompañados por la UAC del SIED, trabajaron de modo integrado. Actualmente, se desarrolla el Tramo introductorio a la carrera y la inscripción-inducción de más de cuatrocientos cincuenta inscriptos de todo el país y del exterior. Un proyecto que, luego de casi veinte años de iniciado, demandó una amplia y diversificada toma de decisiones.

Se comparten pasajes del proceso, en diferentes momentos, desde el inicio del proyecto: etapas de análisis de factibilidad y viabilidades, diseño curricular, atención a requerimientos de normativas y cuerpos colegiados de la UNMdP y, los actuales, asociados al inicio de la carrera: selección de los docentes y sustanciación de concursos, sondeos a interesados y de difusión, capacitación a responsables de las asignaturas y equipos de tutoría y desarrollo del Tramo introductorio en el campus FCA.

Un poco de historia: el proyecto

En 2003, en la UNMdP, por iniciativa del Ing. Agr. y Dr. Adalberto Di Benedetto, la gestión de la FCA acerca al SUA, Servicio Universidad Abierta, un proyecto de formación en el área de las producciones vegetales intensivas. Allí comienza el diseño de los estudios de pre y factibilidad de una tecnicatura universitaria a distancia que atendiera esta necesidad y cumpliera con los circuitos administrativos recientemente creados para la implementación de la OCS N° 527/01 (UNMdP) y la RM 1717/04 de jurisdicción nacional. La UNMdP contaba con trayectoria en la modalidad a través de un área específica que coparticipó en cursos (desde 1988) y en la gestión y puesta en marcha de las carreras de grado y pregrado a distancia en su seno. Por su lado, la FCA, integrada con el INTA, daba cuenta de una tradición científicista, sin contar aún con carreras de pregrado, e iniciaba recientemente su curso de ingreso a distancia por primera vez. Pensar una tecnicatura para personas vinculadas al sector productivo visibilizó tensiones intrainstitucionales que, con el correr de los años, tu-

vieron nuevas expresiones. Otras tensiones tienen que ver con la modalidad a distancia pues, por entonces, parte de la comunidad de la FCA percibía a esta opción pedagógica como una alternativa de menor calidad que la presencial. En paralelo, y de algún modo en contraposición, existía un contexto favorecedor a partir de la existencia de un área específica dedicada a la modalidad en la UNMdP, en ese entonces SUA, que participó activamente en el impulso de la carrera.

La normativa vigente en la UNMdP requirió desarrollar estudios de factibilidad, *focus group* y sondeos a través de la *web* del SUA y en los CREAP (Centros Regionales de Educación Abierta y Permanente) a la par que se inicia el diseño curricular. Mediante OCA 1147/06 la FCA eleva el Dictamen del grupo evaluador e Informe de Factibilidad al Consejo Académico. Ello argumenta que la TUPVI satisfaría una necesidad real detectada desde distintas fuentes a) la ratificación y solicitud expresa del interés de la Facultad (RD 238 a fs 29) de profundizar el estudio de Prefactibilidad; b) la necesidad de formación de técnicos de nivel superior expresada a través del análisis de la realidad del sector y por diversos actores sociales del campo profesional, provincial y nacional; c) el interés detectado en la zona de influencia tradicional de la UNMdP a través de sus CREAP; d) la existencia una escasa oferta académica afín con EaD y presencial, a nivel nacional; e) el crecimiento de producciones vegetales intensivas tendientes a satisfacer necesidades de consumo de poblaciones pequeñas; f) las posibilidades de conectividad de la población objetivo así como la posesión de recursos para el cursado; g) la capacidad de los CREAP para aportar herramientas que permitan acceso a la información y comunicación requeridas por aquellos sectores de la población objetivo excluidos de esta posibilidad; y h) la FCA y el SEAD¹ están en condiciones de contemplar los requerimientos académicos, tecnológicos, pedagógicos y legales para su implementación con modalidad a distancia. Junto al Plan de estudios, se giran los análisis de viabilidad técnica, legal, económica, política, social y gerencial y el estudio de costos para su arancelamiento.

Entre 2010 y 2011, las gestiones del decanato de la FCA y de la Secretaría de Ciencia y Técnica, del Ministerio de Agricultura Ganadería

¹ SEAD, nueva denominación del SUA a partir del 2010.

y Pesca de la Nación, lograron el financiamiento para contratar a quienes adaptarían el proyecto a lo recomendado por los Departamentos de la FCA para su posterior elevación. En diciembre de 2011 la mayoría de las aulas virtuales contaban con un pre-diseño en un EVEA de Educativa, mediante el trabajo conjunto de docentes de la FCA y responsables del procesamiento pedagógico didáctico. Los equipos del SEAD y la FCA mantenían reuniones en sede y lograban avances en el tratamiento de contenidos, definición de actividades de aprendizaje y fortalecimiento de mayores destrezas en manejo del Aula virtual (Banno, 2011; Oliva, 2012). El desarrollo de contenidos tuvo continuidad hasta fines del 2013, año en el que se renuevan las gestiones para la aprobación en el Consejo Académico de la FCA, y la elevación al Consejo Superior y al Ministerio de Educación de la Nación, lo que implicó la adecuación a la Ley de Educación Superior y al Estatuto de la UNMdP, sancionado en el 2013 conforme a la Ley vigente.

La infraestructura que la UNMdP poseía, a partir de los CREAP, garantizaba la adecuada implementación de la carrera en todo el país. Se trataba de centros educativos de nivel universitario con la facultad de operar como unidad de recursos pedagógicos para la promoción cultural y educativa en el ámbito local o regional, generar interacciones de carácter universitario, prestar servicios a estudiantes, apoyar, guiar y estimular el proceso educativo (Anteproyecto “Proyecto Universidad Abierta”, 1986). El paulatino debilitamiento de aquel modelo, el progresivo avance de las posibilidades que ofreció internet y la escasez de propuestas formativas a distancia de la UNMdP favorecieron la extinción de la mayoría de los veintisiete CREAP, lo que implicó, a su vez, un rediseño de las estrategias de enseñanza previstas originalmente.

Con la aprobación de la carrera (RM N° 1040/21) y el inicio de su implementación, los equipos tuvieron en cuenta: a) la vigencia de un renovado marco institucional, ya que la UNMdP derogó la OCS N° 527/01 al crear su SIED mediante OCS N° 590/18 y b) el impacto inter y extra institucional de los modos de mediación del conocimiento acontecidos a partir de la necesidad de enseñar en condiciones de ASPO y DISPO. En parte, lo expuesto da cuenta de la diversidad de motivos por los que el proyecto demoró en concretarse: etapas de ralentización, avances y retrocesos, aunque las últimas gestiones de la

FCA reanudaron la convicción y el compromiso conseguido en el inicio de la carrera y afrontó nuevos desafíos.

La trama facultad-UAC del SIED

La UNMdP trabajó en pos de la educación a distancia desde 1985 mediante la co-gestión entre sus facultades, dependencias y el área a cargo del apoyo en diseño e implementación de las propuestas con esta modalidad. Con diferentes denominaciones y formas de organización, según los sucesivos proyectos institucionales (PUA, SUA, SEAD, SIED), siempre se constituyó como área centralizada dependiente de la Secretaría Académica del Rectorado. Para la TUPVI, la gestión y los integrantes del SEAD participaron activamente junto a los referentes de la FCA, tanto en el diseño de la carrera como en el armado de la propuesta según la RM 1717/04.

Conocida la aprobación de la carrera (2021), la gestión de la FCA convocó a la UAC del recientemente constituido SIED.² Los docentes asignados para la tarea participaron/colaboraron en la elaboración de lineamientos para el llamado a concurso de docentes responsables de las seis asignaturas del primer año; la evaluación de postulantes en carácter de jurados; el diseño de estrategias de difusión de la carrera; la elaboración de formularios para preinscripción; el detalle de funciones de los tutores y propuesta del Tramo Introductorio a la carrera. A su vez, se implementó una capacitación para los docentes responsables de las asignaturas de primer año. La dinámica supuso un diálogo teoría-práctica permanente con eje en el avance en los planteos para sus asignaturas y el diseño tecno-didáctico de las respectivas aulas virtuales.

La vinculación entre la FCA y la UAC del SIED se sostiene en la colaboración, la elaboración de consensos para las tareas y estrategias y en el respeto de las atribuciones propias de cada área de trabajo. Se entiende que este clima institucional responde a la existencia de un Área Pedagógica en la FCA con la que se comparten enfoques teóricos y perspectivas respecto de estrategias de intervención:

² El SIED UNMdP fue aprobado en la primera convocatoria del 2018.

eso fue gracias al trabajo conjunto entre la Facultad de Ciencias Agrarias y el SIED, con el que se comparten ideas, posturas sobre la enseñanza y el aprendizaje y, por sobre todo, la concepción de que este es un proyecto que da respuesta de formación y capacitación para que la democratización de la educación sea una realidad. (Pérez en Ortiz Rodríguez, 2022, p. 54).

El acompañamiento y la capacitación del equipo docente

Luego de la selección y formalizados sus cargos, se convocó a los seis docentes a trabajar con docentes de la UAC/SIED, con referentes de la gestión y del área pedagógica de la FCA. La formación básica de este grupo se concentraba en la Ingeniería agronómica. Salvo un caso, habían desempeñado actividades de enseñanza superior mediadas por TIC en pandemia y carecían de experiencia docente en la modalidad a distancia. Desde el inicio se propusieron dos líneas de trabajo que implicaron: participar en el ajuste, la organización y puesta en marcha del diagnóstico y de la difusión de la carrera y en la configuración de los planteos para sus asignaturas y el diseño tecno-didáctico de las respectivas aulas virtuales mediante el trabajo en paralelo en dos aulas virtuales instaladas en el mismo entorno en el que se desarrollaría la TUPVI: el campus de la FCA.

Durante el diagnóstico y la difusión, las acciones conjuntas permitieron relevar el interés de los posibles estudiantes. Se diseñaron dos instrumentos: uno pensado para la promoción en las redes y para conocer a los posibles interesados; el otro, destinado a actores particulares (trabajadores de instituciones, entidades y empresas relacionadas al área), en tanto nexos entre la institución y los posibles aspirantes. Esto permitió promover un conocimiento y una reflexión y sensibilización respecto de los futuros destinatarios y sus características, que según los estudios de pre y factibilidad se proyectaba como un colectivo de edades heterogéneas, en parte con vinculación al sector productivo, algunos residentes en áreas no urbanas y con ciertas limitaciones de conexión digital. La experiencia de los docentes responsables de las asignaturas requería considerar y enfocar de manera empática este perfil de ingresante proyectado en la TUPVI.

La propuesta previó momentos y espacios complementarios de asesoría y estrategias de intervención para la opción pedagógica a distancia, que se desarrolló hasta diciembre del 2021, momento a partir del cual se concentró la tarea en la capacitación del diseño y producción de lo requerido en cada una de las seis asignaturas y del aula “Comunidad TUPVI”. Se complementaron actividades asincrónicas con encuentros sincrónicos mayormente virtuales. Para la producción conjunta y colaborativa se emplearon elementos y recursos internos y externos al campus. Se procuró que los colegas participantes vivenciaran el uso de estas herramientas en el rol de “estudiantes”, a fin de favorecer un conocimiento más amplio y un manejo más sólido de las posibles dificultades con el trabajo en *Moodle* para la educación a distancia: re-pensaban y re-exploraban los soportes utilizados en la etapa de ASPO y DISPO en sus cátedras de grado, y potenciaban su experiencia en la pandemia. Así, el acompañamiento dio la oportunidad de introducir referencias concretas a las especificidades de la modalidad de enseñanza.

Se funcionó con una dinámica grupal y con eje en dos tareas: configurar y redefinir el planteo disciplinar para la asignatura a su cargo junto al re diseño tecno-didáctico del aula virtual. El abordaje de la capacitación se alejó, de manera intencional, de un estilo directivo y prescriptivo y previó como una parte ineludible y clave para el desarrollo del futuro rol tutorial, mediaciones con recursos internos y externos al campus para el diseño de sus entornos, el desarrollo de contenidos, las actividades y la comunicación, entre otros.

Dado que el equipo docente mostró niveles diferentes de familiaridad con las herramientas del aula, se amplió el abanico de recursos utilizados en el tramo anterior: canales de comunicación del aula (correo y mensajería, foro de avisos y de intercambio) y externos (videoconferencia por *Zoom* y *Webex*), para desarrollar contenidos (página, etiqueta, archivo, libro, enlace), recursos para la edición colaborativa (*Drive*, *Wiki*). Recurrir a dispositivos externos permitió diversificar opciones y posibilidades y favorecer procesos para interpretar, experimentar y evaluar sus particularidades a fin de seleccionar y valorar su pertinencia para las estrategias de enseñanza, lo que constituyó un desafío para el equipo involucrado.

“Manos a la obra” fue el primer apartado desarrollado en el aula de la capacitación. Como punto de partida se propuso: a) retomar la mirada de la propia asignatura en el plan de estudios y analizar articulaciones horizontales y verticales, b) evaluar la necesidad de redefinir el temario según los contenidos mínimos detallados en la OCS N° 1491/15 y definir alcances, c) esbozar propósitos y objetivos, d) identificar estrategias integradas entre asignaturas respecto de las prácticas y e) analizar perspectivas nodales de la modalidad. Estas definiciones perfilaban cada Plan de Trabajo Docente (PTD). Se sugirió revisar el desarrollo previo (2011-2013) de las aulas: estructura; materiales; actividades (si las hubiera) y detectar ideas y elementos a capitalizar para los propios planteos. Como apoyo teórico, se propusieron materiales que compartieran conceptualizaciones, problemáticas, miradas críticas y algunas posturas en relación con la educación a distancia. Se entendió que este proceso constituía una oportunidad para el replanteo de las prácticas pedagógicas y la exploración de nuevas formas de construcción de conocimientos, de enseñanza, y de aprendizaje. Se apeló al PTD en tanto dispositivo habitual y validado en las prácticas de enseñanza de la comunidad docente de la UNMdP, en el sentido que es exigido por la normativa para los concursos docentes y para su validación cada año por los consejos correspondientes. De este modo, configuraban un escenario conocido que otorgaba el respaldo suficiente para iniciar y sostener la actividad académica en las AV, y el compromiso con la enseñanza, en el sentido de contrato didáctico. Para de Alba:

Son los sujetos del desarrollo curricular los que retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular, concretada en una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole diversos significados y sentidos, impactando y transformando, de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales (1995, p. 93).

Este proceso, siempre inacabado, se expresó dinámicamente en la propuesta de cada equipo de cátedra en su aula virtual y adquiriría distintas expresiones de complejidad creciente a medida que avanzara el cuatrimestre.

Una de las principales preocupaciones del equipo de la UAC y de la Asesoría pedagógica de la FCA, fue encontrar situaciones y propuestas reflexivas que dieran cuenta de la diferencia entre la enseñanza en contexto de emergencia, a raíz de la pandemia por el Covid, y la educación a distancia. Estaba presente y resultaba muy cercana aquella experiencia vivida por quienes integraban el equipo docente de la TUPVI. El hecho de haber tenido que enseñar en condiciones de ASPO y DISPO en el 2020 y el 2021 favoreció la configuración de representaciones y el acopio de prácticas que dieron cuenta de saberes a reconstruir y/o resignificar en pos de la opción pedagógica a distancia. Para ello, se abordaron, en materiales seleccionados a tal fin y en los encuentros sincrónicos, perspectivas y contribuciones teóricas que aportarían a la reflexión y la comprensión de semejanzas y diferencias entre ambas. Su propósito fue visibilizar la intencionalidad de las propuestas educativas a distancia como un modo de ejercer el derecho a la educación, de democratización de oportunidades y de acceso igualitario al conocimiento que tiene una identidad propia. Estas iniciativas expresan una construcción histórica, política, social e institucional que contribuye a igualar las condiciones de estudio:

hace posible la inclusión social y educativa de ciudadanos que fueron excluidos o no pudieron continuar estudios por distintas situaciones, y de otros que desean estudiar y requieren de esta opción para adecuarla a sus realidades personales, sociales y laborales. A su vez, permite disminuir o borrar diferencias de acceso entre habitantes de grandes ciudades y quienes viven en pequeñas localidades o en zonas rurales (Ediciones virtuales SEAD, 2010)³.

El hecho de que las asignaturas hayan tenido un desarrollo previo, realizado por otros docentes de la FCA, presentó un escenario en el que las aulas contaban con distintos niveles de avance respecto de contenidos, actividades y propuestas de evaluación. En diciembre de 2019, la UAC-SIED ejecutó la migración y resguardo de la producción alojada en e-ducativa de las propuestas dependientes de las Facultades y de las

³ En la actualidad se encuentra inactivo el sitio web en el que se publicaron la totalidad de los números de las Ediciones virtuales. Sólo puede accederse al Blog que presentaba las distintas ediciones desde donde se promovían debates sobre su contenido: <https://editorialsead.blogspot.com/2010/>

dependencias de Rectorado. Entre febrero y marzo de 2020 se efectuó la migración de todas las asignaturas de la TUPVI, a cargo del área técnica de la FCA y el apoyo de docentes y técnicos de la UAC, desde el entorno en el que estaban (e-educativa) al actual (*Moodle*).

Avanzada la capacitación, se conformaron “parejas docentes” (una materia del primer cuatrimestre con una del segundo). El trabajo implicó la búsqueda de una dinámica que potenciara el avance en las tres primeras asignaturas a dictarse en el primer cuatrimestre: Química, Agrometeorología y Botánica agrícola para luego incorporar las correspondientes al segundo cuatrimestre. Se alternó la modalidad de encuentros: una semana en plenario y una semana en reuniones con cada pareja docente. De algunas de las sesiones plenarias participaban integrantes de la Asesoría Pedagógica de la Secretaría Académica de la FCA, además del equipo de la UAC, en las que se compartían los avances, así como las dudas surgidas y se abordaban cuestiones generales de la carrera, y comunes a las seis asignaturas.

Para el tratamiento de los temas de esta etapa de la capacitación, se pautaron lecturas de materiales junto a algunas tareas de carácter reflexivo, todas vinculadas con posibles transferencias a los propios espacios en construcción. En los encuentros, se elaboraron presentaciones específicas que incluían síntesis y recapitulaciones de ideas y conceptos. Durante este tramo, la interacción a través de los dispositivos del aula para comunicación fue escasa. Se había decidido utilizar de manera exclusiva los canales de comunicación del campus con la intención de simular las condiciones de interacción que tendría el colectivo estudiantil con los docentes de cada asignatura. Si bien esta dinámica generó ciertas resistencias en el equipo docente e inconvenientes en el trabajo conjunto, la decisión y la intencionalidad que la motivó habilitó la visibilización de posibles dificultades que pudieran atravesar las y los estudiantes para la comunicación e interacción con el equipo de cátedra una vez que se comenzara la cursada del primer cuatrimestre.

Promediando el plazo estipulado por la FCA para la finalización del diseño de las aulas, se organizó un encuentro presencial con todo el equipo a fin de hacer una puesta en común y una recapitulación de todos los meses previos de trabajo, recuperando las temáticas, las presentaciones de las jornadas plenarias, los materiales de referencia y las actividades propuestas en el aula.

A partir de dicho encuentro, se propuso una modalidad de clínicas a demanda en días y horarios prefijados a fin de atender consultas sobre aspectos que fueran surgiendo en la finalización del diseño de las asignaturas (del primer cuatrimestre) que sus responsables requerían al equipo de la UAC-SIED. De este modo, se habilitó un espacio en el que un problema o consulta desencadena un proceso de construcción de un conocimiento situado mediante una interacción y colaboración interdisciplinar. Inicialmente, estas asesorías fueron muy poco demandadas, aunque en seguida aparecieron las consultas y se activaron interrogantes cada vez más pertinentes como evidencia de la profundización de los desarrollos en el aula en torno a nuevas actividades y recursos.

El desarrollo del tramo introductorio a la carrera, fue, en la última etapa recorrida, otro de los espacios de creación conjunta entre la UAC y el área pedagógica de la FCA. Al principio fue pensado como un aula virtual a recorrer previo al inicio de las cursadas, pero luego viró a la idea de un espacio de trabajo, también como aula en el campus, disponible de manera permanente durante todo el trayecto académico de las y los estudiantes. El aula se basa en la idea de “comunidad”, de hecho, su nombre es Comunidad TUPVI, y dentro de ella hay un espacio destinado específicamente al Tramo introductorio y otros apartados que se irán nutriendo y actualizando conforme las necesidades y demandas que se detecten no solo en el área disciplinar, sino también en lo administrativo, técnico y en aspectos de la vida académica universitaria. El grupo de trabajo coincidió en la relevancia y significación de generar un clima de empatía en la acogida a los estudiantes, en promover desde el inicio y fortalecer de manera permanente, el sentido de pertenencia al grupo, a la carrera, la Facultad y la Universidad. Abonar la deconstrucción paulatina de la posible asociación entre estudio a distancia y estudio en soledad.

El último tramo tuvo como eje de trabajo la temática de las tutorías. Se incorporaron a la capacitación nuevos tutores bajo la coordinación del docente responsable de asignatura. Aquí el énfasis se centra en la necesidad de orientación y acompañamiento en las trayectorias estudiantiles, así como en las dimensiones que involucran su alfabetización universitaria, lo que implica aspectos al menos disciplinares, comunicacionales y vinculares durante la cursada. Se intenta la construcción

colaborativa de un conjunto de estrategias pedagógico-comunicacionales sostenedoras de la motivación y favorecedoras de procesos cognitivos y metacognitivos. Todo ello debería funcionar a modo de un andamiaje en el que se apoye un aprendizaje que implique tanto el trabajo intelectual individual como grupal. Disponer de un repertorio de recursos y estrategias diseñadas ante situaciones simuladas puede contribuir a la anticipación e identificación de problemáticas que acontezcan en el devenir de las cursadas de las tres asignaturas.

Conclusión

El relato de esta experiencia, situada en un proceso de asesoría pedagógica universitaria que acompaña privilegiadamente la creación y puesta en marcha de una carrera a distancia, ha dado cuenta de múltiples perspectivas y enfoques. No obstante, refleja en parte la complejidad de la trama en la que se encuentra inserta. Da Cunha y Lucarelli (2011) nos hablan del logro de un cierto espacio de legitimidad de las asesorías pedagógicas y de que en las universidades estos espacios fueron transformados en “lugares”. En cierto modo la constitución de los SIED acompañó la legitimación de la UAC del SIED como unidad de apoyo, en la medida en que el trabajo con la FCA, por parte de la UAC (ex SUA-SEAD), se sostuvo desde los inicios hasta la actualidad. En cuanto a la tarea desarrollada, en tanto involucró intervenciones que proponían necesariamente innovaciones educativas, se percibió la necesidad de indagar y visibilizar posturas previas sobre la tarea por parte de quienes concursan y así, a partir de lo compartido, posibilitar replanteos de estrategias didácticas asociadas a la producción de materiales, así como flexibilizaciones en torno a las propuestas de evaluación. En todo el periodo que demandó el proyecto, hubo avances y pausas, mientras que la convicción y compromiso de la FCA permitieron la amalgama de posicionamientos teóricos alternativos y tradicionales, la optimización de infraestructuras y las formas de funcionamiento junto a los modos de operacionalizar las acciones desde el área centralizada responsable de coparticipar en proyectos vinculados a la EAD en la UNMdP (actual UAC del SIED).

Referencias bibliográficas

- Banno, B. (2011). *Informe interno del estado de avance de la TUPVI*. SEAD. UNMdP.
- Da Cunha M. I. y Lucarelli, E. (2011). *Fundamentación del Proyecto Conjunto de Investigación. Mercosur Argentina (SPU) - Brasil (CAPES) PPCP 003/11. Estrategias institucionales para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y el desarrollo profesional docente*. FFyL.UBA.
- De Alba, A. (1995). Curriculum: discurso y práctica, ¿hacia los límites o la transformación? En *Crisis, mito y perspectiva* (pp. 13-28). Miño y Dávila editores S.R.L.
- Garmendia, E. y Malvassi, S. (2010). *Ediciones virtuales SEAD*. Sistema de Educación Abierta y a Distancia. UNMdP. <https://www.mdp.edu.ar/uabierta/editorialvirtual/00/editorial00.htm>
- Hamdan, V. y Sueldo, R. (2011, 2012 y 2013) *Informes de Gestión 2010-2011; 2011-2012 y 2012-2013*. FCA. UNMdP. https://fca.mdp.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/informes_gestion/Informe_de_Gestion_2010_2011_Hamdan_Sueldo.pdf
- Lucarelli, E., Finkelstein, C. y Solberg, V. (Enero a diciembre de 2014). El asesor pedagógico en las universidades argentinas: realidades y posibilidades de su accionar. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 9, 227-246.
- Matamoro, V. y colaboradores. (1986). Anteproyecto Universidad Abierta. Universidad Nacional de Mar del Plata. Publicación de circulación interna.
- Oliva, G. (2012). *Informe interno del estado de avance de la TUPVI*. SEAD. UNMdP.
- Ortiz Rodríguez, M. (mayo 2022). Apertura de la Tecnicatura Universitaria en Producciones Vegetales Intensivas (TUPVI). Entrevista a Viviana Pérez. *Boletín SIED*, 5. 50-56.
- Rainolter, A., Garmendia, E., Fuertes, M. y Senger, M. Colaboración: Ortiz Rodríguez, M. (2020/2021) *Mesa de ayuda para docentes*. Unidad de Apoyo Central (UAC) del SIED.

PARTE VII

El cuerpo en juego en la virtualidad: una propuesta de formación para docentes

Ángela Basanisi

Universidad de Flores

angelabasanisi.lic@gmail.com

Introducción

Desde mi experiencia en Educación a Distancia en el ámbito universitario, he trabajado de manera muy cercana y frecuente con una gran parte de la población docente que podría encuadrarse en generaciones anteriores a la conocida hoy como “centennials”, que engloba personas nacidas luego del año 2000. Si bien dichas generaciones mantienen diferencias sustanciales entre sí, lo que me ha interesado reflexionar es un eje en común: para la mayoría de las personas nacidas antes del año 2000, la tecnología en sus expresiones virtuales no fue cercana a su educación primaria y secundaria, e incluso en muchos casos tampoco estuvo en el radio de sus primeros ambientes y desafíos laborales.

Contemplando de manera crítica y activa una serie de situaciones registradas a lo largo de mis años en el ámbito, indagué alrededor de un interrogante en particular: qué tipo de propuestas concretas se pueden llevar a cabo para acercar “el mundo de la educación a distancia” a docentes que no se sienten cómodos, habituados ni seguros de desplegar sus intenciones, acciones y cotidianidad en la enseñanza en el marco de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con un formato de capacitación inmersivo, disruptivo y familiar a la vez. En el desarrollo de este trabajo, comentaré, de manera general, las experiencias que motivaron mi reflexión y propuesta activa, soslayando cuestiones teóricas que considero importantes y

compartiré, finalmente, un boceto de formación para docentes atravesada por la idea de poner el cuerpo en juego en la virtualidad.

Experiencias

Me parece apropiado contextualizar mis experiencias y observaciones, dado que, como desarrollaré más adelante, es en el tejido de mi historia que puedo dar cuenta hoy de ciertas reflexiones y propuestas particulares.

Con formación profesional como Licenciada en Psicopedagogía, Diplomada en Educación y Nuevas tecnologías, trabajo actualmente en la asesoría tecno-pedagógica de la Dirección de Educación a Distancia, dentro de un equipo interdisciplinario. Mi desarrollo en el área ha tenido varios matices y desafíos. Inicié como pasante a cargo de tutorías específicas a docentes, posteriormente, desempeñé las tareas de asistente técnica y coordinadora de capacitaciones locales en la planificación y uso de tecnologías generales y plataformas educativas institucionales para docentes y estudiantes, entre otras responsabilidades, y sistematicé, en el último período, mi formación plena pedagógica en el cargo mencionado de Asesoría, que se caracteriza por atender especialmente al grupo docente de la universidad.

A partir de esta contextualización pasaré a relatar dos experiencias concretas y un relato general que refleja un historial de situaciones en el marco de las capacitaciones sobre enseñanza en la virtualidad.

El momento de la escucha

Este relato data de algunos años atrás y tiene como protagonista a uno de los primeros docentes que acompañé en mis inicios como tutora y asistente técnica en el área. El docente nació alrededor de 1960, lo considero una persona muy metódica y se dedica a la enseñanza en varias materias universitarias, todas cercanas a las ciencias exactas.

La situación puntual que destaco, de las tantas compartidas, es una charla que mantuvimos al recibirlo para atender una consulta que tenía al respecto de una actividad. Él traía como idea realizar una

tarea, herramienta que conocía bien y con la cual se sentía familiarizado, y al observar su aula destacué rápidamente que la mayoría de sus propuestas rondaban entre la tarea y el cuestionario, pero más allá de la herramienta en sí, siempre se trata de una gran cantidad de preguntas cerradas. Recordé sus clases, y escuché atenta lo que me contaba sobre lo que quería lograr con la actividad de ese día. Sugerí, entonces, usar la misma herramienta, pero dialogamos acerca de cómo podría reformular y recortar la cantidad de preguntas. Conversamos acerca de los beneficios de esa modificación, de las consideraciones que debía tener, de lo valioso que había logrado al traer esa propuesta, y el docente se dispuso, permiso mediante, a trabajar en el escritorio continuo. Mi sorpresa fue descubrir que lo importante no era la presencialidad de ese trabajo ahora compartido en el mismo espacio físico, sino el despliegue de su capacidad creadora al sentirse escuchado. Esto último, me atrevo a asegurar, no se trató de una apreciación mía, sino que fue manifestado por el mismo docente antes de retirarse: “Gracias, vos me entendés”.

El andamiaje de la experiencia conocida

Durante un encuentro realizado el último año con docentes de la facultad de Kinesiología, propuse una serie de preguntas abiertas al debate y a la búsqueda de anotaciones precisas para llevar a la práctica en el aula virtual, como objetivo explícito del encuentro. Sin embargo, como suele ocurrir en las prácticas educativas y podría decirse en casi cualquier encuentro humano, el lenguaje, los movimientos, las sensaciones y lo que ocurrió en el “entre” hizo su trabajo en el “detrás de escena” de este espacio compartido.

Los y las docentes de la misma carrera, aunque diferentes disciplinas específicas, compartían sus experiencias con los y las estudiantes en el aula virtual y también sus propias vivencias en los últimos años de desafíos con la enseñanza en la virtualidad. Conversamos entre capturas de pantalla, explicaciones técnicas y debates filosóficos, acerca de sus roles en la virtualidad, de los pasos operativos en el aula, de las actitudes de los estudiantes, entre otras cosas. El momento gráfico de este encuentro, que permite adoptar una nueva perspectiva

acerca de lo ocurrido en el encuentro y la potencialidad que allí radica, fue cuando una de las docentes realizó un comentario que despertó sonrisas cómplices, comprensivas y hasta de cierta identificación, al decir: “Cuando vi que había que hacer un *Paddlet*,¹ imagínate, en el 2022, pensé en el *paddle*, el deporte”.

El tejido de los relatos

Cuando decidí pasar a la palabra escrita, experiencia representativa del “insight”² que conseguí en este tiempo de trabajo y reflexión alrededor de las nuevas tecnologías educativas y la formación de docentes, corroboré lo difícil que me resultaba determinar una sola historia para transmitir mis ideas. No es casual ni pretende desanimar: son el cúmulo de experiencias en el tejido que la reflexión lo que se vuelve la historia espejo, el relato representativo.

Durante los cientos de encuentros que mantuve con docentes, ya fuera de manera grupal o individual, presencial o virtual, me encontré en repetidas ocasiones con la necesidad manifiesta por parte de ellos, de comprender con palabras más cercanas los usos y alcances de ciertas herramientas. A su vez, en la conversación pedagógica sobre las propuestas didácticas atravesadas por las nuevas tecnologías, también aparecieron inquietudes en relación con cómo aquello que siempre vieron y llevaron a cabo en la presencialidad física podrían desarrollarlo en la virtualidad. Una especie de traslado, de mudanza entre territorios con distintos lenguajes, un intento de hablar en el mismo idioma. Recuerdo haber compartido en muchas situaciones una analogía que me parece interesante: comprender la dinámica de los entornos virtuales, especialmente en educación, se parece un poco al desafío de insertarse en un país diferente al nuestro, que no solo es otro espacio, sino que tiene otras normas, otros lenguajes, otras costumbres.

En la reformulación de capacitaciones, con la escucha atenta no solo al contexto sino a las necesidades docentes, pude desarrollar, junto

¹ *Paddlet*: Herramienta *online* que permite crear murales colaborativos.

² *Insight*: palabra utilizada frecuentemente en el ámbito de la Psicología para referir a una visión interna (“hacia adentro”) que se experimenta con novedad.

al equipo del que formo parte, estrategias más cercanas al registro consciente de las experiencias, por ejemplo, a través del uso de bitácoras.

En esos desafíos de llevar a la palabra el propio proceso de aprendizaje, observé cómo muchos y muchas docentes manifestaban expresa o simbólicamente, la experiencia concreta que se jugaba en ellos al enfrentar esos nuevos desafíos. Descubrí tejidos importantes al reunir en mis reflexiones, las expresiones que muchas veces les escuché a los y las docentes: “¿dónde hago *click*?”, “¿ellos dónde están?”, “decime por favor el paso a paso”, “hay algo que no me cierra”, “esperá que tomo nota de esto”, “sé que cuando practique lo voy a entender, pero...”. Un reto abstracto y simbólico que precisa pasar por lo concreto, por lo conocido. Una especie de puente, necesario para andamiar los nuevos modos de moverse en la educación, las distintas maneras de llamarle a dinámicas similares, pero que transcurren en nuevos territorios y con diferentes lenguajes, incluso en lo referido a la jerga popular de estudiantes que en buena parte pertenecen a generaciones distantes a quienes enseñan desde hace veinte años en las instituciones universitarias.

Se trata de pensar nuevos caminos para realmente llegar a diferentes resultados, y es importante recuperar las historias e integrar las vivencias de lo concreto, del cuerpo en acción, para potenciar nuevas experiencias de formación con los docentes ya que, como decía Eduardo Galeano, “estamos hechos de historias”.

Reflexiones

Durante cada etapa atravesada desde mis responsabilidades individuales y compartida por los trabajos en equipo realizados con el área, fui encontrando decenas de situaciones similares a las que traje a modo de ilustración en estos dos relatos. He ido reconociendo, en capacitaciones presenciales grupales o individuales, encuentros virtuales dinámicos o informativos, que se despliegan estilos de aprendizaje que trascienden la innovación, el contexto socio-económico y las características de la institución: hay algo de lo subjetivo que se pone en juego en cada docente al momento de ser, al menos por unas horas, un estudiante aprendiendo.

En esta línea, y con experiencias más cercanas en el tiempo, lo que veo que sucede en las capacitaciones inmersivas, con encuentros dinámicos que se salen de la tradición de clase expositiva, es una notoria necesidad (aunque no necesariamente sea manifiesta) de incorporar la experiencia corporal e histórica a la comprensión de lo nuevo por aprender.

Las formaciones virtuales, más allá de los contenidos que giran alrededor de las nuevas tecnologías educativas, también suman una característica: por tratarse de entornos virtuales, no tienen en el eje de la propuesta el cuerpo en movimiento. Lejos de elegir el camino automático o popularmente divulgado de pensar que “la virtualidad nos aleja”, me comprometen estas observaciones a pensar en nuevas formas de tejer los lenguajes, los estilos y las narrativas de quienes quieren aprender, quienes pueden enseñar y facilitar aprendizajes, y las dinámicas en sí con sus distintos recursos y matices.

Esta lejanía entre lo familiar conocido y lo novedoso que resulta la virtualidad como entorno predominante, sumado al desafío de aprender prácticas y nociones sumamente abstractas, pone en evidencia un vacío, un “entre” que se diluye, una serie de sillas vacías entre los participantes y una pizarra en blanco a la cual igual se mira, porque siempre ha sido el foco en los aprendizajes de generaciones anteriores a los “centennials”, y eso viene al encuentro también.

Uniendo lazos entre las dos experiencias aquí contadas, que se alimentan en mi observación y análisis de todas las demás historias que viví y conozco, encuentro un maravilloso “cliffhanger”³: un gran misterio, en una escena por completar, que me invita a pensar qué pasaría si consideramos al cuerpo en las prácticas de formación docente desplegadas en la virtualidad, si escuchamos sus interrogantes, movilizamos experiencias concretas hacia la comprensión de nociones abstractas, y revalorizamos las vivencias de quienes inician aprendizajes como docentes en entornos virtuales.

³ *Cliffhanger*. Término utilizado frecuentemente en el ámbito cinematográfico y que, en traducción literal, significa “momento culminante”. Se utiliza para generar una tensión necesaria en el espectador que aumenta el deseo de avanzar en la historia.

Inspiraciones

En el marco teórico y contextual que permite las bases más allá de mi experiencia para la propuesta a partir de los relatos y mis reflexiones, consideraré ciertos aspectos esenciales a tener en cuenta. En el siguiente punteo los describo de manera general a modo de compartir qué más es posible analizar y desde dónde la propuesta pensada adquiere potencialidad.

Características generacionales

Los y las docentes que he mencionado tanto en los relatos como en la introducción, englobados en generaciones anteriores a los *centennials*, podrían describirse en función de ser “migrantes digitales” o primeros nativos digitales dependiendo de la generación, como sugieren Cataldi y Dominighini (2015). Además, puede entenderse, en la misma observación, que se despliegan estilos de aprendizaje tradicionales; todo ello, por supuesto, desde una intención generalizadora que busca puntos de encuentros y no estereotipos ni limitaciones. Se considera como “migrante digital” a quien no ha crecido con el nacimiento y auge de las nuevas tecnologías, sino que debió incorporar sus usos en la vida adulta, y se considera la idea de la tradicionalidad en el aprendizaje teniendo en cuenta las nuevas tendencias educativas, con énfasis en la construcción del conocimiento y el trabajo colaborativo, que comienzan a instalarse en los últimos veinte años.

Pensamiento abstracto

Los devenires cotidianos en la cultura tecnológica contemporánea, ponen de relieve como dicen Vaccari y Suez (2019), el histórico debate en relación con el cuerpo y la mente, y podría considerarse, desde una mirada potenciadora, que la corporalidad es fuente y destino de lo humano. Esta idea refleja la posibilidad de atender al aprendizaje abstracto considerando el desafío que implica integrar al ser humano en situación de aprendiz y no desdoblarse ni renegar sus experiencias meramente corporales. Al respecto Fonden Calzadilla reconoce que

“el pensamiento abstracto es el reflejo indirecto y generalizado del contexto que envuelve una persona, es un modo de descubrir el mundo más allá de los datos e informaciones que se adquieren a través de los sentidos” (2020, p. 124).

Posibilidades desde la metacognición

La verbalización de los procesos metacognitivos o de los intentos de comprenderlos responde a un enfoque constructivista en las prácticas educativas, y esto se hace evidente al considerar las expresiones verbales y no verbales y la emocionalidad de los y las docentes en su formación. Entendiendo la importancia individual y social de la metacognición se puede comprender el por qué es relevante hablar de las instancias de formación y, junto con ello, de las experiencias completas de quienes participan, haciéndolos partícipes de esa búsqueda, tal como refiere Font (1995):

se puede y se debe enseñar y aprender a ser más consciente de los contenidos cognitivos que maneja nuestra mente, y de los procesos y procedimientos a través de los cuales son manejados, pero ello supone ser capaz de elaborar un conocimiento apropiado del funcionamiento de la propia mente y de las condiciones o circunstancias en que debe pensar de una u otra manera (p. 4).

La hipermedialidad como camino

Los materiales didácticos hipermediales ofrecen, según define Odetti, “una estructura compleja que se presenta como abierta e incompleta, lo que permite articular elementos dentro y fuera del propio material didáctico” (2016, p. 40). Este juego, este ir y venir entre distintos formatos, lenguajes y espacios, permite pensar las propuestas educativas por fuera de la linealidad conocida e interrumpir modos automáticos de conocer y apropiarse de nuevas ideas y recursos, a partir de un material didáctico diferente como puede ser la metáfora espacial de interacción.

Las metáforas, en el plano de los aprendizajes, permiten entender fenómenos abstractos a partir de situaciones concretas, transformando como sugiere Scolari (2004) la interfaz del material didáctico en una “puesta en escena”. Personalizar los formatos y espacios de aprendizaje desde el uso de metáforas amplía los modos semánticos, como señala Odetti (2012) y, de esta manera, los estudiantes pueden acercarse a aprender con mayor comodidad.

Narrativas en los streaming de series

El auge de las plataformas de *streaming* de series y películas, acentuado a partir de la pandemia iniciada en el año 2020, ha influido para que aumenten las suscripciones y el uso en una gran parte de la población, según estadísticas y observaciones periodísticas del país. Considerando esta familiaridad con las narrativas audiovisuales que se transmiten en las plataformas más conocidas, sería oportuno reconocer una cercanía y proponer un interjuego entre las dinámicas de temporadas y capítulos y las diferentes etapas, estilos y autopercepción de los y las docentes en relación con sus desafíos como educadores en entornos virtuales.

Podría considerarse esta característica en un material metafórico, teniendo en cuenta el consumo denominado serial, tan apropiado en la actualidad, reflexionando sobre lo que atañe al respecto Greco (2019), al plantear que la segmentación del relato en capítulos o episodios, y temporadas, determina cierto ritmo y esquema. En la conversación, siempre presente a lo largo de esta presentación, entre distintos factores, situaciones y experiencias, se podrían tener en cuenta esta serie de dinámicas como potenciadoras de las experiencias de aprendizaje.

Propuesta de formación

La propuesta por desarrollar está caracterizada por la hipermedialidad, un enfoque que considera la emocionalidad y la historia del aprendiente en diálogo con las nuevas tecnologías educativas dentro de un escenario desafiante para el rol docente actual.

Lejos de comparar la actividad tradicional presencial e intentar simplemente “mudarla” a la presencialidad, se buscaría favorecer experiencias metacognitivas en los y las docentes para que reconozcan un nuevo lenguaje y se reconozcan a sí mismos como actores importantes de la dinámica educativa. El desafío es ir abandonando la idea de que son solo operadores de las herramientas o que la tecnología avasalla con sus experiencias y saberes previos.

La propuesta planteada se caracteriza por ser totalmente en línea, con la intención de acercar las herramientas y la narrativa propia de la educación a distancia a los y las docentes, a partir de “romper la cuarta pared” de la pantalla. Se propone mediatizar la experiencia en un entorno virtual inmersivo y lúdico, y además cercano a una de las tecnologías multimedia más populares para las generaciones a las cuales apunta el trabajo: las plataformas de *streaming* de documentales y ficciones. La narrativa permitirá el libre recorrido de los y las docentes en el interjuego con la idea de “temporadas”, para reconocer en sí mismos los desafíos y logros en los temas, rompiendo el tradicional esquema de “espectador pasivo” e incorporar actividades corporales que interactúen con lo virtual.

Frente a una interfaz que simulará la experiencia de una plataforma de *streaming* de series, cada docente podrá elegir la serie temática a explorar y dentro de la misma conocerá las características de cada episodio con el cual interactuar. Desde este recorrido inmersivo y no lineal, los y las docentes se encontrarán con consignas que los invitarán a realizar actividades prácticas concretas: escritos en papel, fotografías, reflexiones pedagógicas y técnicas guiadas, y propuestas sincrónicas en las que se podrán desafiar ante distintos planteos como las entrevistas grupales con colegas, la observación de clases y registros expresivos de las mismas, entre otros.

En el presente trabajo se alcanza a definir el formato de la propuesta, sobre las bases de la reflexión experiencial y teórica, dejando de manera explícita la conformación de cada dinámica específica para un siguiente trabajo, en estos momentos en construcción.

Conclusiones

Reflexionar acerca de las experiencias aquí contadas me permitió recuperar ideas previas, construcciones profesionales y laborales ya desarrolladas, y adoptar nuevas perspectivas desde un rol activo entre aprendiente y autora. En el recorrido realizado puedo concluir, a la fecha, que está en la experiencia concreta y en la palabra y el cuerpo escuchados, el puente ideal para el aprendizaje de los y las docentes en los desafíos actuales en torno a la virtualidad.

Vuelve el desafío de explorar el territorio y los nuevos lenguajes, pero esta vez reconozco que hay algunas cuestiones fundamentales: las historias se entrecruzan por algún motivo, el cuerpo se hace presente en la necesidad de incluirlo en la experiencia virtual, la experiencia pasada resiste a ser dejada de lado y solo mudar actividades o recursos no sigue siendo la mejor solución.

A lo largo de las construcciones, en este trabajo he desarrollado ideas reflexivas y activas con un carácter distintivo: la generación de una experiencia con el cuerpo en juego, con la búsqueda explícita de facilitar la comprensión de los sentidos más que de las pautas técnicas de las nuevas tecnologías educativas. Sobre ello me parece interesante culminar ilustrando la reflexión y propuesta activa a continuar, con la frase de Paulo Freire: “La lectura no es caminar en las palabras; es tomar el alma de ellas.” (1991, p. 214)

Referencias bibliográficas

- Bisogno Eyley, M. (5 de mayo de 2021). Las plataformas de streaming tienen cada vez más fuerza. *Agencia Comunica*. Disponible en: <http://www.agenciacomunica.soc.unicen.edu.ar/index.php/notas/1109-las-plataformas-de-streaming-tienen-cada-vez-mas-fuerza>
- Cataldi, Z. y Dominighini, C. (2015). La generación millennial y la educación superior. Los retos de un nuevo paradigma. *Revista de informática educativa y medios audiovisuales*, 12(19), 14-21.
- Fonden Calzadilla, J. C. (2020). Importancia del pensamiento abstracto. Su formación en el aprendizaje de la Programación. *EduSol*, 20(72), 122-135.

- Font, C. M. (1995). Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica meta-cognitiva? *Aula de innovación educativa*, 34, 74-80.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Greco, M. (2019). Narrativa serial audiovisual: estructuras y procedimientos de la ficción televisiva. *Toma Uno*, 7(7), 45-66. DOI: <https://doi.org/10.55442/tomauno.n7.2019.26184>
- Manzotti, P. (12 de junio de 2022). El amplio universo de las plataformas on demand. *El Economista*. Disponible en <https://economista.com.ar/sociedad-redes/el-amplio-universo-plataformas-on-demand-n53911>
- Odetti, V (2012). Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora. PENT FLACSO. Disponible en: <https://pent.flacso.org.ar/producciones/curaduria-de-contenidos-limites-y-posibilidades-de-la-metafora>
- Odetti, V. (2016). Materiales didácticos hipermediales: lecciones aprendidas y desafíos pendientes. En M. Báez Sus y J. M. García, (comps.), *Educación y tecnologías en perspectiva. 10 años de FLACSO Uruguay* (pp. 29-42). FLACSO Uruguay.
- Scolari, C. (2004). *Hacer clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Gedisa.
- Vaccari, A. P. y Suez, S. (2019). Reflexiones sobre corporalidad y virtualidad en “Nada aquí excepto las sombras”, Proyecto de Investigación y Creación Artística de la Universidad Nacional de Río Negro. En *IX Congreso de la Asociación Argentina de Teatro Comparado (ATEACOMP): cruces culturales y convergencias teatrales en la Patagonia*. <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/4493>

Ciudadanía Digital: experiencias de dos proyectos de extensión universitaria de la Universidad Nacional de Jujuy

Rodrigo Fernando Díaz

Unidad Ejecutora en Ciencias Sociales y Humanidades
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Jujuy
rodrigodiaz670@gmail.com

Alberto Carlos Urzagaste Cuba

Universidad Nacional de Jujuy
bcuba@unju.edu.ar

Cristian Matías Villafañe

Universidad Nacional de Jujuy
cvillafane@unju.edu.ar

Introducción

En este contexto actual del siglo XXI, en el que las prácticas sociales, culturales, educativas, laborales y comerciales se encuentran atravesadas por las tecnologías de la comunicación y de la información, una gran parte de esa “aldea global” (Castells, 2016) aún no tiene las herramientas y competencias para desenvolverse en ese entramado digital. Esto se da por múltiples factores que tienen que ver con las brechas digitales (contexto geográfico, género, penetración de pantallas en los hogares, entre otras).

Los proyectos tomados como caso para este trabajo, están dirigidos a personas en situación de escolaridad. Uno de los proyectos se desarrolló en uno de los barrios más grande que tiene San Salvador de Jujuy, que es el barrio Alto Comedero; ahí se encuentra el Centro

Educativo Nivel Secundario Anexo CENS N° 43, donde se trabajó el proyecto “TIC y Alfabetización digital para jóvenes y adultos”; esto se dio en el marco de la convocatoria de Proyectos de Extensión Universitaria “Universidad, Territorio y Comunidad 2021”, resolución R.N 2423/21. El otro proyecto se gestionó y desarrolló desde las Coordinaciones UNJu TIC y UNJu Virtual, que involucró a jóvenes que se encontraban cursando 4° y 5° año de la escuela secundaria, y participaron más de cuatrocientos estudiantes de toda la provincia. Ese espacio de formación se denominó “Ciudadanía Digital Preuniversitaria: capacitación en uso de medios digitales”. Ambos proyectos se desarrollaron durante el año 2021 y parte del 2022.

Si bien gran parte del vínculo con los y las estudiantes en ambos trabajos fue de manera presencial, también se utilizó la plataforma de Educación a Distancia que tiene la Universidad Nacional de Jujuy, la UNJu Virtual, que nos permitió tener contacto con estudiantes de comunidades remotas en la provincia.

El objetivo central de esta pieza comunicativa es reflexionar, a partir de las experiencias situadas, sobre estos dos proyectos de extensión y transferencia del conocimiento que tiene la UNJu, en los que los y las actores sociales de las instituciones involucradas son en su mayoría personas de sectores sociales vulnerados históricamente.

Los encuentros en el marco de los módulos de ambos proyectos, fueron presenciales y virtuales con docentes formados en cada espacio. El objetivo de ambos proyectos fue democratizar el conocimiento y que no se agotara en las aulas, si no que pudiera ser transmitido en sus hogares y círculos de influencia.

Área de conocimiento

Las prácticas tecnológicas se van construyendo de acuerdo a las prácticas sociales e históricas que los sujetos tejen articuladamente con los objetos (Feenberg, 1991). Entonces, los significados de la tecnología se pueden comprender solo si tenemos en cuenta las interpretaciones que las y los sujetos hacen de ella, en tanto es un producto social de las interrelaciones humanas. Entendemos, desde la perspectiva teórica y epistemológica de los estudios culturales, que la comunicación

es un proceso social en el cual se constituyen los sentidos y los sujetos en el marco de relaciones dialógicas (Bajtín, 1982). Los sentidos en torno a esos dispositivos ponen en juego las propias concepciones que rodean los procesos de comunicación intervenidos/mediados/atrasados por tecnologías. De esta manera, la temática se insinúa en las teorías de la comunicación desde la corriente de usos y gratificaciones con otros intereses. Es para destacar que la problemática de la apropiación de los medios y las tecnologías comunicacionales está presente en los estudios culturales europeos y latinoamericanos de las audiencias a partir de la década de los ochenta, sobre todo desde los aportes de Jesús Martín Barbero.

Hay teorías disímiles que conceptualizan la tecnología y una de las más consultadas y reconocidas en el campo de la comunicación es la de Raymond Williams. El autor dice que la gente considera que la radio, la televisión y la imprenta “han alterado nuestro mundo”, y en ese sentido sostiene que “sin duda, todos estos inventos han producido efectos sociales amplios y evidentes. Pero, al extender las afirmaciones en este sentido, hemos introducido una categoría más: la de los ‘usos’” (Williams, 1992, p. 183). El autor esboza que lo que ha generado alteraciones en nuestro mundo no es la televisión, ni la radio, ni la imprenta sino los usos que se les da en cada sociedad a estos componentes tecnológicos.

De allí que resaltamos la presencia de la Universidad con la comunidad, en particular con los y las personas que asisten a escuelas secundarias porque creemos en sus vínculos con las tecnologías y como creadores de sentidos propios mediante los usos posibles. El principal desafío que enfrentamos como estudiantes es pensar nuestros conocimientos y formación en base a otros. De qué manera lo que estudiamos puede enriquecerse con las necesidades de los demás, pero, por sobre todo, de quienes garantizan el pleno derecho a la educación gratuita: los ciudadanos y ciudadanas. Es necesario, desde nuestro lugar, repensar qué universidad y qué profesionales queremos en nuestro futuro y al servicio de quién/quienes. En este sentido, la universidad pública es una institución estratégica a la hora de pensar nuestro modelo de país, y teniendo el recorrido histórico que la caracteriza y por ser un lugar productor de conocimiento, no puede quedar ajena a la realidad que nos atraviesa.

Cuando pensamos en los modos en que se realizará el trabajo que proponemos, nos inspiramos en los aportes de Paulo Freire quien veía a la educación desde una perspectiva latinoamericana, que implica la horizontalidad y una mirada crítica que no niega el conocimiento del otro, sino que más bien reconoce sus saberes, experiencias y modos de encarar el mundo como válidos; y en base a una mirada de la educación –no como impartida desde un alguien que sabe hacia otro que no sabe–, sino como un proceso de mutuo aprendizaje en el que ninguno se niega, sino que se integra y produce nuevos conocimientos.

Es en este marco que los proyectos de extensión TIC y “Alfabetización” Digital, se proponen la firme iniciativa de generar un espacio que permita a las y los estudiantes conocer otras realidades y aportar desde su lugar a la consolidación de una sociedad más justa e igualitaria. Esta línea entra en sintonía con pensar una Universidad en vinculación con poblaciones vulnerables, que no se piense como una élite de conocimiento, sino como herramienta formadora de profesionales al servicio de las necesidades de esa comunidad.

Washington Uranga (2011) propone repensar el modelo de extensión de nuestras universidades, en base a la comunicación y los procesos de intervención desde la comunicación y desde la universidad. Asumir que se da en un desarrollo complejo, en el marco de prácticas sociales también complejas que son políticas, culturales y económicas. La extensión no es un “lugar” o una “actividad”, sino un componente esencial de la tarea de la universidad y de la producción de conocimiento.

Debemos preocuparnos por los nuevos actores y escenarios, y reivindicar el ejercicio de la ciudadanía desde lo político. Desde este proyecto buscamos aportar a una nueva ciudadanía que contribuya a la plena vigencia de los derechos humanos, pensando estrategias de comunicación desde los sectores sociales vulnerados históricamente y en todos los espacios de la vida política y social.

Como ejercicio para la resolución de las anteriores propuestas, debemos debatir permanentemente la idea de la Universidad Pública como actor político protagónico en la construcción social, para asumir nuestro compromiso indeclinable como partícipes del escenario público.

Anclando aún más el contexto en el que surge la iniciativa, es necesario recuperar las acciones de la Universidad Nacional de Jujuy en este marco histórico, pero también con todas sus experiencias, sus trayectorias, sus aportes y su recorrido histórico. Es ineludible rescatar esta memoria como bandera dentro de la gratuidad universitaria, para recrear permanentemente la misión social de la Universidad a partir de la asunción del conocimiento como una construcción social dentro de la que la sociedad se beneficia con sus aportes y la Universidad se enriquece con otros saberes. La consolidación de espacios de diálogo con actores sociales, productivos, culturales y gubernamentales permite la construcción de agendas de trabajo colectivas y el fortalecimiento de las políticas públicas, especialmente para beneficiar a los sectores más vulnerables.

Sobre los diferentes módulos

Luego de la experiencia generada post-2020, se comenzó la creación de Proyectos en torno a Alfabetización Digital para los estudiantes de trayectos superiores del nivel medio de la provincia de Jujuy; se discutieron los contenidos mínimos pedagógicos y tecnológicos que la mantienen en funcionamiento en extensión, enseñanza e investigación. Estos proyectos de alfabetización básica se denominan: Proyecto de Ciudadanía Digital Preuniversitaria de la UNJu; y el Proyecto “TIC y Alfabetización digital para Jóvenes y Adultos del Centro Educativo Nivel Secundario Anexo CENS N° 43”.

Las acciones de estos proyectos se formaron gracias a los reclamos de los jóvenes y adultos que ingresaron durante el año 2020 a la universidad. Los investigadores y profesores universitarios que aceptaron estas pretensiones, actuaron en la dirección de la construcción de los mismos con el fin de mejorar las capacidades en el uso de tecnologías digitales y la inserción al sistema de formación universitaria.

Ciudadanía Digital Preuniversitaria (adolescentes entre 16 y 18 años)

Fue realizado durante el 2021 con el propósito de mejorar las capacidades en el uso de tecnologías digitales de los y las jóvenes que estuvieran cursando su último año del secundario, de manera de mejorar su inserción en el sistema de formación terciario, universitario y campo laboral.

Los contenidos fueron los siguientes. Módulo 1: Herramientas de Comunicación *Online*. Módulo 2: Gestión y Trámites en Internet. Módulo 3: Comercio Electrónico y *Home Banking*. Módulo 4: Recursos Digitales para la Educación. Módulo 5: Cultura y Entretenimiento. Módulo 6: Seguridad. Módulo 7: Legislación. Módulo 8: Gestión Digital en la UNJu.

Se contó con doscientos ochenta y un estudiantes inscriptos de forma voluntaria a través de un formulario público *on-line*. Todos ellos eran de diferentes ciudades de la provincia de Jujuy que se encontraban en el proceso de finalización de la secundaria. A continuación, se muestra un gráfico de los alumnos varones y mujeres:

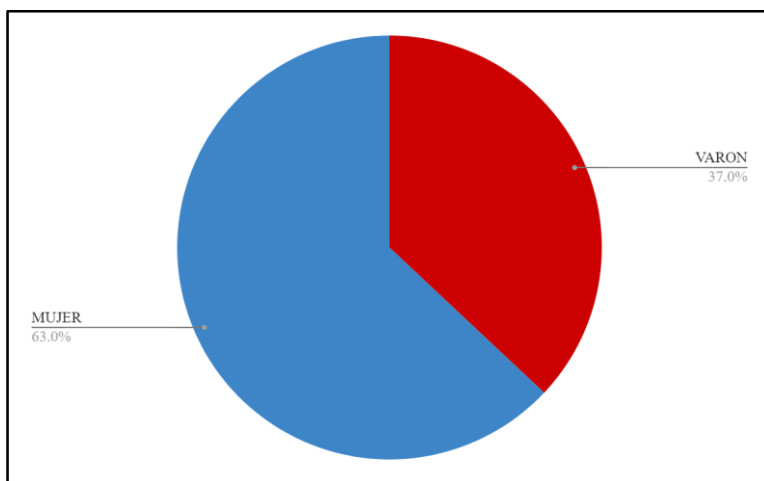


FIGURA 1. Participación de los estudiantes varones y mujeres

En cuanto a la culminación del curso se puede observar que la proporción entre varones y mujeres se ha conservado. Por otra parte, se

observa la participación de alumnos de diversas localidades de la provincia, lo cual refleja el trabajo inclusivo y federal de la propuesta:

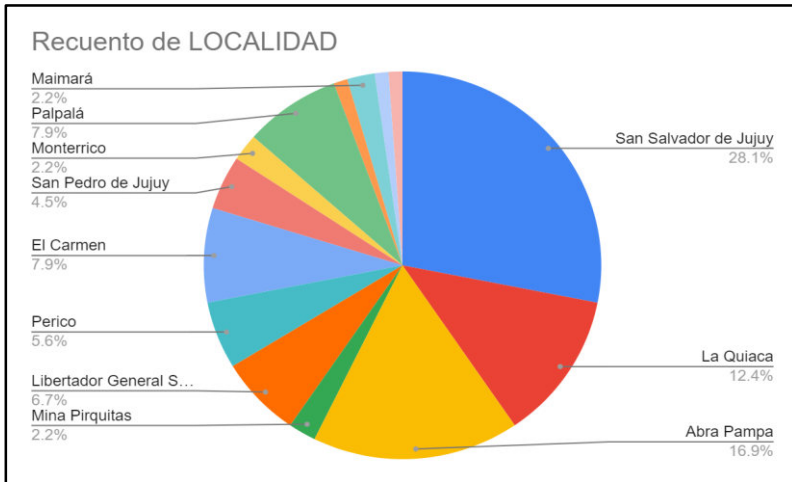


FIGURA 2. Participación de los estudiantes por localidades de la Provincia de Jujuy

En este sentido, se destaca que la suma de los y las estudiantes de la puna y quebrada jujeña superaron a los de la ciudad capital.

En cuanto a la participación en los módulos, se observa que ha ido experimentando un decrecimiento conforme se avanzaba con el dictado de los módulos. Esta información se obtuvo de la cantidad de estudiantes que rindieron los exámenes por cada módulo.

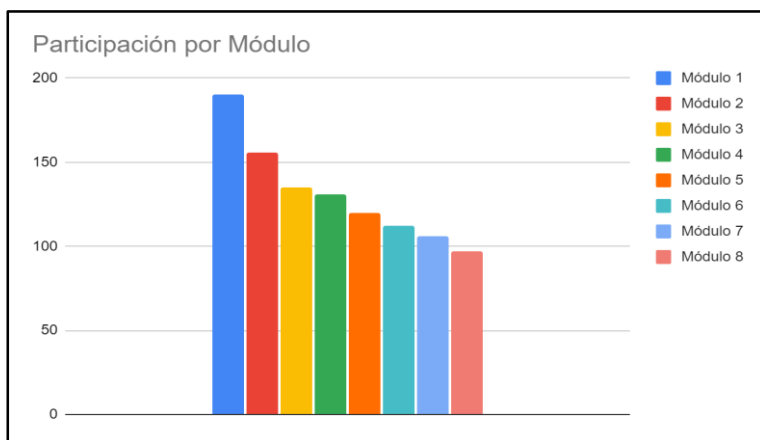


FIGURA 3. Participación de los estudiantes en cada uno de los módulos de Ciudadanía Digital Preuniversitaria

El equipo estuvo integrado por un coordinador, ocho docentes (uno por cada módulo), la mayoría profesionales de la UNJu y de la UTN, dos técnicos y un personal administrativo de la Coordinación.

Los documentos finales señalan que la mayor parte de la matrícula de estudiantes que culminaron la capacitación (ochenta y nueve estudiantes) obtuvieron la aprobación del curso (sesenta y cuatro estudiantes), mientras que veinticinco estudiantes obtuvieron la certificación de asistencia. Esa diferenciación se debe a la presentación y aprobación de un trabajo práctico integrador, en el cual las y los estudiantes debían comentar sobre el uso de algunas de las herramientas digitales vistas en escenarios como trámites en general, educación, comunicación, recreación, seguridad, comercio, legislación o trámites universitarios en la UNJu.

En relación con los jóvenes adultos mayores de 18 años

Se llevaron a cabo talleres dirigidos a los estudiantes del segundo y tercer año del nivel secundario, que asisten en el Centro Educativo Nivel Secundario Anexo CENS N° 43. Esta institución educativa

para jóvenes y adultos mayores de 18 años funciona en el edificio del Colegio Secundario N° 1 “Crucero Ara General Belgrano”, del barrio Alto Comedero de la ciudad de San Salvador de Jujuy.

Los CENS son instituciones de educación que brindan títulos secundarios oficiales y gratuitos para adultos con una duración de tres años. Están destinados a los mayores de 18 años que quieran comenzar sus estudios secundarios, y a aquellos que quieran retomarlos, ya que permite reconocer las materias aprobadas en otra escuela secundaria.

Dentro de las actividades que se efectuaron en el marco de este proyecto, se pueden mencionar los talleres intensivos estructurados en torno a las necesidades de los y las estudiantes en el contexto de pandemia, donde gran parte de nuestras actividades cotidianas se trasladaron a la virtualidad. Dichas capacitaciones tuvieron una modalidad taller, intensiva presencial, de las cuales participaron un total de cuarenta y dos estudiantes pertenecientes al 2º año 2ª división y al 2º año 3ª división:

- **capacitación referida a la Gestión y Trámites en Internet:** participaron veintiún estudiantes de 2º 3ª. Durante el desarrollo, se trabajó principalmente en la búsqueda de información en internet que permitiera desarrollar habilidades de análisis y selección de la información, de fuentes y validación de la misma.
- **Capacitación referida a Comercio Electrónico y Home Banking:** participaron diecinueve estudiantes de 2º 2ª. En este taller, se propició el uso de canales seguros para las compras, ventas y pagos de servicios en internet, a través de las plataformas más utilizadas.
- **Capacitación sobre Recursos Digitales para la Educación:** participaron catorce estudiantes de ambos cursos. Esta cursada constó de dos etapas: en una primera instancia, se orientó a reconocer las distintas tecnologías y recursos digitales más utilizados en el ecosistema de la educación en línea, y en la siguiente etapa se trabajó en simulaciones sobre el proceso de inscripción y cursado en la plataforma de educación a distancia de la Universidad Nacional de Jujuy y sobre los

cursos *online* masivos y abiertos (*Massive Online Open Courses*) más reconocidos a nivel mundial. A continuación, mostramos, el uso de *Mentimeter* para la votación de tres propuestas a desarrollar, en la que participó cada estudiante a través de su voto. Se eligieron las tres propuestas menos conocidas para ellos.



FIGURA 4. Participación de los estudiantes en la votación de las herramientas digitales más usadas

Del mismo modo mostramos la participación de los estudiantes en la plataforma UNJu Virtual:



FIGURA 5. Participación de los estudiantes en un aula virtual de la plataforma UNJu Virtual

- Capacitación de Cultura y Entretenimiento:** participaron catorce estudiantes de 2º 3ª. En esta propuesta, se exploraron principalmente mapas interactivos y museos virtuales.

La dinámica de trabajo

En cada encuentro se aplicó las metodologías de *microlearning* y *gamificación*, que se enmarca a los estilos de aprendizaje propios del contexto actual: son sintéticos, concretos y rápidamente aplicables. “El contenido se elabora para ser revisado de manera rápida y fácil en cualquier escenario (sincrónico y/o asincrónico), lugar, dispositivo tecnológico y circunstancia” (Salas Bustos, 2020, p. 38).

Las actividades de este proyecto se desarrollaron una vez a la semana, de forma presencial, en el instituto educativo. Como apoyo complementario, se generaron contenidos audiovisuales (tutoriales) y una guía de estudio digital como material de consulta para los interesados e interesadas.

Conclusión

Como impacto global de la capacitación, se espera que los estudiantes integren las competencias necesarias para promover una transformación hacia las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento, generando así un nuevo modelo en la escuela que responda a las necesidades y exigencias formativas de nuestros estudiantes en el siglo XXI.

Es indispensable, a partir de estos resultados, repensar las estrategias que permitan mantener un índice de retención de los estudiantes, aceptable. Para ello, es necesario actualizar permanentemente los contenidos de los talleres como así también realizar un seguimiento y analizar la situación de cada uno de los estudiantes que se quieren preparar para su futuro.

En este sentido, sostenemos la importancia que tienen las Universidades Públicas para generar espacios de inclusión, contención y capacitación constante, en especial para comunidades vulnerables.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M (1982). *Estética de la creación verbal*. Trad. Tatiana Bubnova. Siglo XXI.
- Castells, M. (2016). *Comunicación y poder*. Alianza Editores.
- Feenberg, A. (1991). *Critical Theory of Technology*. Oxford University Press.
- González, A. H. (2016). Los jóvenes, las TIC, y el primer año en la Universidad. *Trayectorias Universitarias*, 2(3), 40-47.
- Martín-Barbero, J. (1987a). Retos a la investigación en comunicación en América Latina. En *Procesos de comunicación y matrices de cultura. Itinerario para salir de la razón dualista* (pp. 82-97). Gustavo Gili.
- Martín-Barbero, J. (1987b). *De los medios a las mediaciones*. Gustavo Gili.
- Salas Bustos, D. A. (2020). Enseñanza remota y redes sociales: estrategias y desafíos para conformar comunidades de aprendizaje. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 36-42. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.5>
- Uranga. W. (2011). *Para pensar las estrategias en la planificación desde la comunicación*. Inédito.
- Williams, R. (1992). *Historia de la Comunicación. De la imprenta a nuestros días*. Bosch Casa Editorial. S. A.

Plataformas y performatividad en la universidad pública

Edurne María Esteves
Universidad Nacional de Córdoba
edurne.esteves@unc.edu.ar

Marcela Carmen Pacheco
Universidad Nacional de Córdoba
marcela@ffyh.unc.edu.ar

Introducción

En este trabajo, presentamos una reflexión sobre la Plataforma para el dictado de Cursos abiertos, masivos y en línea, conocidos como MOOC, por sus siglas en inglés, que se incorporó a la UNC en 2017 mediante la firma de un contrato de adhesión con edX.¹

Partimos de entender que: a) las universidades se han ido integrando a un mercado mundial de educación superior facilitado por la adopción de las tecnologías digitales e Internet, en el marco de la expansión del neoliberalismo como proyecto económico, político y cultural global que persigue convertir en mercancía la mayor cantidad posible de servicios y bienes, y por otra parte, b) las universidades públicas argentinas presentan algunas características singulares que las harían incompatibles con las reglas de ese mercado: además de públicas, son gratuitas, con ingreso irrestricto y con una tradición política de autonomía, co-gobierno de los claustros y un profundo vínculo social, nutrido con la noción de “derecho a la universidad” y

¹ edX es una plataforma fundada por MIT y Harvard en 2012 sin fines de lucro y comprada por 2U Inc. en junio del año 2021, reorganizándose como una empresa de beneficio público. Datos disponibles en <https://www.washingtonpost.com/education/2021/06/29/2u-buys-edx-mit-harvard/>

la experiencia formativa universitaria mucho más amplia que la recepción de un programa institucional profesional.

En la “plataformización de la vida social” (Srnicek, 2018; Bazzara, 2021; Gendler, 2021), se combinan características diversas de manera singular y compleja que hubiesen sido opuestas en la economía tradicional del siglo XX, pero actualmente dan lugar a fenómenos *sui generis*. Uno de estos fenómenos puede analizarse en el derrotero que las plataformas han tenido bajo la impronta de la “colaboración” (“*peer to peer*”) que coquetea con los dueños de los grandes capitales para tornar asequibles todo tipo de conocimientos, desde los que se producen en las universidades hasta aquellos que proponen los particulares desde su visión personal, lo que genera un efecto aparentemente democratizador. Un ejemplo tangible de la versión *sui generis* de las plataformas educativas se puede observar en los MOOC (*Massive Open Online Courses*): conjunto estructurado de instancias audiovisuales de corta duración en el que aparecen “profesores” transmitiendo conocimientos diversos. Cada conjunto de videos sobre una misma temática se ofrece como un “curso” cuyas características de “abiertos a todo público” y “gratuitos en su acceso” los ubicaría en una dimensión democratizadora de la experiencia educativa. A partir de la distribución de un recurso audiovisual de corta duración, que se repite infinitamente en diversas plataformas de manera simultánea, los grandes mineros tecnológicos obtienen datos de la vida privada de millones de usuarios al recuperar, en milésimas de segundo, las inversiones en infraestructura de servidores que han realizado para obtener más ganancias. Entonces, lo que en apariencia es acceso libre, gratuito y rápido al conocimiento humano disponible se transforma en una operación lucrativa de alto impacto para la vida social.

Algunos estudios señalan la preocupación por las paradojas que la performatividad productiva y controladora de las plataformas impregna en diferentes ámbitos sociales (Lyotard, 1994; Aguilar, 2004; Butler, 2009; Ball, 2013; Sadin, 2017). En especial, en los ámbitos educativos, donde los medios virtuales de comunicación se han establecido como transmisores legitimados y operan para reunir/separar, reivindicar/discriminar, a individuos, grupos e instituciones al instante.

Desde la perspectiva mencionada nos preguntamos: ¿qué datos obtienen las plataformas en las que se distribuyen los recursos educativos?, ¿qué obtienen los usuarios?, ¿cuáles son las responsabilidades de las plataformas con respecto a los contenidos que distribuyen?, ¿qué identidades educativas se están performando en la interacción con las plataformas?

Con esas premisas nos proponemos reflexionar sobre la proyección de las instituciones educativas a través de las plataformas, desarrollando dimensiones de análisis para comparar la estructura de edX en los MOOC con el dispositivo académico de la universidad pública, considerando los criterios económicos, políticos y pedagógicos que las sustentan y su articulación con las organizaciones que las alojan.

La performatividad de las plataformas

Las plataformas se pueden definir, en general, como relaciones sociales y económicas mediadas por algoritmos y un conjunto de “términos y condiciones”, todo ello sujeto a un régimen de propiedad determinado por algún Estado Nacional y su legislación. Son en definitiva “modelos organizacionales”, que pueden ser usados en distintas actividades y con diferentes propósitos: la hotelería, la compra-venta *online*, la conexión entre usuarios y prestadores de transporte y, también, a la educación (Srniczek, 2018; Cañigüeral Bagó, 2019). La interacción con las plataformas parece prometer un universo en el que podemos hacer más actividades en menos tiempo con menos recursos, bajo la premisa de que es mejor el acceso a los bienes digitales que la propiedad del capital físico (Cañigüeral Bagó, 2019, p. 22). Frente a ese escenario, se postula, de manera escéptica, que la “economía de plataformas” o “economía digital” expresa el máximo exponente de la eficiencia: logra objetivos ambiciosos con escasos recursos o con recursos que minimicen los gastos a los propietarios del capital (Srniczek, 2018, pp. 16-17).

La expansión global de las plataformas exhorta a pensarlas como un paradigma social de intercambio que ha ido reemplazando tareas altamente automatizadas con el objetivo directo de brindar alivio (tempo-

ral, monetario, cognitivo) mediante la alternancia de secuencias de actividades por algoritmos pero que, de manera inadvertida y sostenida, van transformando los valores y supuestos que dan sentido a nuestra vida. El principal insumo de las plataformas son los datos de sus usuarios cuya propiedad se ven obligados a ceder –bajo ciertas condiciones de resguardo– para lograr el acceso total o parcial al conocimiento disponible; esa cesión es aparentemente temporaria expresándose la posibilidad –como en la mayoría de los contratos– de rescindir la suscripción cuando lo dispongan. “Esta declaración tácita de delegación marca un giro ‘digital-cognitivo’ por la concesión a los órganos artificiales de una libertad para decidir desde lo alto de su omnisciencia la ‘buena y prosaica’ marcha del mundo” (Sadin, 2017, p. 30).

Desde una visión instrumental, el intercambio de datos con las plataformas podría interpretarse como una condición *sine qua non* para acceder a las mejoras que la virtualidad aporta, como un acto comercial que implica ceder algo propio para obtener algo ajeno que se considera mejor sin desperdiciar tiempo y dinero. Sin embargo, y de acuerdo con lo expuesto, los accesos a contenido producen datos digitales que los algoritmos clasifican en “perfiles” que, a su vez, dan acceso a otros tipos de contenido particulares a partir de la información aportada inicialmente. Varios estudios evidencian que, para sostener los automatismos, aprenden de las elecciones de sus usuarios y van modelando las conversaciones mediante la generación de comunidades que comparten características y gustos similares (Loveless y Williamson, 2017; Srnicek, 2018; Bazzara, 2021; Gendler, 2021).

Stephen Ball (2010) reflexiona profundamente sobre la performatividad como discurso de poder en la educación y las políticas sociales y la define como fabricaciones organizacionales profundamente paradójicas que actúan por medio de las prácticas que las representan y las reflejan (p. 108). Su preocupación se enfoca en las escuelas y universidades en donde “académicos y profesores son representados y estimulados a pensar sobre sí mismos como individuos que se calculan a sí mismos, que agregan valor a sí mismos, que mejoran su productividad, que viven una existencia de cálculo” (Ball, 2010, p. 105).

Eric Sadin (2017) advierte sobre la *performatividad que conllevan los automatismos* e invita a profundizar en las formas en que un conjunto de variables –aparentemente desvinculadas de toda moralidad–

terminan señalando los caminos a seguir, las decisiones a tomar desde la supuesta neutralidad y certeza de sus resultados. En esa línea, afirma que los datos producidos por los sistemas tecnológicos actuales se convierten en principio de verdad por su exactitud, ofreciendo a la humanidad un campo próspero para reemplazar la carga política incierta de las decisiones por la supuesta objetividad que propugnan.

Interesa conocer los modos en que los algoritmos de una plataforma “moldean” o “modelan” las interacciones en el ámbito educativo, configuran las prácticas sociales, y regulan las representaciones que los usuarios tienen de sí mismos y de su valor social.

Los algoritmos como códigos performativos

Los procesos de digitalización de la educación están produciendo “nuevos estilos de pensamiento que amalgaman conceptos educativos con conceptos e ideales tecnológicos, junto a unas conexiones sociales más amplias, imaginarios políticos como *la economía del conocimiento* y constructos intelectuales tales como el de las *sociedades en red*” (Loveless y Williamson, 2017, p. 14).

Loveless y Williamson (2017) postulan que el uso de las tecnologías en los contextos educativos está modificando las interacciones al punto de configurar una *pedagogía transaccional* que produce *identidades digitales de aprendizaje* y, en esa línea, recupera los planteos de Basil Bernstein sobre la configuración de *identidades pedagógicas prospectivas* (p. 81). La base discursiva de las identidades prospectivas recontextualiza de manera selectiva aspectos del pasado histórico de una nación con el objetivo de legitimar, motivar e incrementar el rendimiento económico y preparar disposiciones para afrontar los cambios culturales, económicos y tecnológicos. (Bernstein, 1998, pp. 94-95).

El modelo propuesto por Bernstein se considera apropiado para caracterizar los procesos de transmisión-adquisición de conocimiento en las plataformas destinadas a la educación porque no se circunscribe a las características del contenido transmitido, sino que lo comprende a partir de las relaciones de poder y control entre transmisores y adquirentes. En ese sentido, se podría establecer una correspondencia entre

los datos de comportamiento que resultan de la interacción de los usuarios en las plataformas con el *modelo basado en reglas discursivas* (Bernstein, 1994, 1998) que caracterizan y explican las relaciones de poder y control entre transmisores y adquirentes de una práctica pedagógica y las conectan con procesos globales de distribución y apropiación de tipos de conocimientos entre grupos sociales. El análisis de las reglas que subyacen al discurso pedagógico permite comprender cómo los sistemas de conocimiento se transforman en modos de conciencia en tanto aluden a la traducción de distribución del poder y principios de control en formas específicas: *códigos de comunicación y prácticas pedagógicas* (Bernstein, 1998, p. 37).

Bernstein (1994) entiende al *código* “como un principio semiótico regulador de las relaciones entre los contextos y dentro de ellos, que se adquiere de forma tácita y permite seleccionar e integrar significados relevantes con realizaciones oportunas y contextos evocadores” (p. 107). El *código* genera principios para diferenciar contextos (*clasificación*) y para crear mensajes adecuados a los contextos reconocidos (*enmarcamiento*). Los principios se convierten en reglas que se adquieren en la relación de transmisión del conocimiento: *reglas jerárquicas* (de reconocimiento del código) y *reglas discursivas o instruccionales* (de realización del código). La fuerza o debilidad de las clasificaciones establece las distancias entre quienes detentan el poder sobre el discurso (*transmisores*) y quienes lo reciben (*adquirentes*), mientras que la fortaleza o debilidad de los enmarcamientos advierten sobre la presencia de prácticas pedagógicas acordes al contexto (*lo permitido*) o en desacuerdo (*lo prohibido*).

Dimensiones de análisis

Las premisas y categorías presentadas habilitan interrogantes sobre la estructura discursiva de las plataformas y sobre las diferencias entre las instituciones “usuarias” y “productoras” de esos discursos; los códigos que subyacen a las plataformas: ¿qué permiten y qué prohíben?, ¿quiénes pueden comunicarse y entre quiénes se produce la comunicación?, ¿qué puede “decir” cada tipo de usuario y cuáles son los “requisitos” para elaborar los mensajes?, ¿cómo se expresan las

contradicciones originarias del discurso que subyace a las plataformas en el campo de la educación? Se proponen las siguientes dimensiones de análisis para comparar el dispositivo académico de la universidad pública con la estructura de las plataformas:

- **objeto social:** ¿cuál es la concepción del objeto que vincula a los participantes?, ¿cuáles son los términos y discursos que lo representan?
- **Gobernanza/ gobierno (formas de participación):** ¿qué decisiones pueden tomar los participantes?, ¿pueden opinar, votar, protestar?, ¿qué clase de integrantes son?, ¿qué está permitido y prohibido para cada tipo de participante?, ¿qué obtienen por su participación?
- **Economía (forma de obtención y distribución de los recursos):** ¿con qué recursos se sostiene?, ¿cómo y quién/es distribuyen los recursos?, ¿a qué se destinan los recursos?
- **Tecnología (*software*, *hardware*, *códigos*):** los códigos fuentes, los algoritmos y los datos, ¿son abiertos o cerrados?, ¿son auditables?, ¿qué control de sesgos y de efectos se puede realizar?, ¿quiénes tienen acceso?, ¿cómo se protegen?
- **Comunicación (regulación de las interacciones entre participantes):** ¿qué tipo de miembros/usuarios define?, ¿a qué información accede cada uno?, ¿quién puede comunicarse con quién?

Las universidades públicas argentinas se ocupan de la producción y transmisión del conocimiento científico desde las premisas de libertad de cátedra, de expresión y diversidad de perspectivas. La gobernanza se distingue por el co-gobierno y la autonomía; todos los miembros de la comunidad académica (profesores, docentes, no docentes, egresados) tienen participación representativa en la toma de decisiones. El acceso para ocupar cargos en la enseñanza y la investigación es mediante un concurso público de antecedentes y oposición, debiendo cumplir condiciones de evaluación para mantenerse o cambiar de posición. En la dimensión económica, ofrecen gratuidad en el

acceso y permanencia de estudiantes mediante la utilización de recursos del Estado Nacional que son distribuidos según las necesidades y por votación de todos los estamentos. La distribución del presupuesto universitario es de orden público. De acuerdo con la autonomía, cada unidad académica ha ido incorporando diferentes formas de tecnologías (abiertas y privadas), pero a nivel de discurso se reivindica el uso del *software* libre y de acceso abierto. La comunicación es pública y horizontal, todos los miembros pueden comunicarse libremente con sus pares y con otros estamentos.

En contraposición, la Plataforma edX ofrece *cursos abiertos masivos en línea* (MOOC) atendiendo a la lógica del mercado de la educación superior global, con fuertes sanciones para quienes utilicen el espacio virtual con fines propios. Plantea un modelo de gobernanza centralizado en el que sus participantes son usuarios-clientes que no pueden modificar las regulaciones de la estructura y solo ocupan un rol previamente asignado. Las condiciones de comunicación son estrictas, no pueden cambiar las reglas ni el sentido de la asimetría entre los participantes. La concepción que subyace es el diseño instruccional y el conocimiento como producto. Se advierte una fragmentación y “taylorización” de la enseñanza: las actividades didácticas se organizan en secuencias bien definidas para que los usuarios-clientes obtengan satisfacción con el producto adquirido, un contenido parcial y arbitrariamente seleccionado de conocimiento. La economía se basa en la suscripción por parte de las instituciones, el pedido de donaciones y el cobro de un monto pequeño en dólares a usuarios-clientes para obtener certificaciones, además del uso del nombre de las universidades integradas (como la UNC). El vínculo de los participantes con la plataforma es estrictamente comercial, con fuertes sanciones para quienes utilicen el espacio virtual con fines propios.

De acuerdo con la descripción realizada y en base a las categorías propuestas para el análisis de las regulaciones que subyacen a los dispositivos pedagógicos, se puede argumentar que los MOOC presentan principios de un código agregado con una clasificación débil y un enmarcamiento fuerte. Esto supone que los cursos que la plataforma ofrece pueden combinarse de manera aleatoria alterando la delimitación epistemológica y/o didáctica que subyace a los *curricula* de las

carreras universitarias tradicionales, pero los usuarios no pueden modificar los contenidos que reciben y están obligados a producir mensajes acordes a la asimetría de comunicación que los algoritmos dispondrán. Entonces, si bien los cursos no estarían regulados desde un dispositivo pedagógico central, los intercambios dentro de la plataforma sí lo están y presentan aislamientos fuertes en la forma de comunicación y en la producción de mensajes.

Las características performativas de los MOOC entrarían en contradicción con las regulaciones de la producción de conocimiento y el intercambio en las universidades públicas, representados por una clasificación fuerte y un enmarcamiento débil, donde la distinción disciplinar de las carreras y la asimetría entre profesores y estudiantes convive con la libertad de expresión y la posibilidad de producir mensajes por fuera de lo predefinido por los distintos estamentos. La performatividad del dispositivo universitario se fundamentaría en el legado histórico de cada campo de conocimiento al ofrecer herramientas discursivas para transformarlo y extenderlo con fines democráticos.

Conclusiones

Las plataformas comerciales destinadas a la educación parecen recuperar los aciertos de la digitalización de los recursos y las regulaciones flexibles para cooperar en la extracción de datos bajo la garantía de “acceso libre y masivo al conocimiento”. Sin embargo, las interacciones con las plataformas conllevan una precariedad que no se corresponde con las protecciones constitucionales que habilita la universidad pública nacional para sus participantes, a quienes concibe como integrantes con voz y voto, con proyección profesional y con herencia del proyecto histórico institucional para transformar y extender.

Por el contrario, el diseño instruccional de los MOOC parece presuponer clientes que se conectarán temporalmente con una porción del conocimiento disponible que no está regulado por el currículum universitario sino por las *reglas del mercado académico*.

El acceso a ese conocimiento fragmentado y organizado con fines de consumo rápido, que se ofrece como menú a elección de los clientes, contradice los principios epistemológicos, pedagógicos y políticos del

currículum universitario basado en definiciones producidas por ámbitos de gobierno colegiados. Sin embargo, la convivencia entre los modelos de plataformas y los universitarios públicos es una muestra innegable de las transformaciones que están operando en la construcción de nuevas interacciones educativas, de nuevas identidades pedagógicas.

Conocer e interpretar las reglas que subyacen a las estructuras algorítmicas de las plataformas es un paso necesario para minimizar los efectos de la segregación y la precariedad en la producción y distribución del conocimiento público.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, H. (2004). La performatividad: dimensiones, trampas y puntos de vista. En *Actas de Primeras Jornadas Abiertas: discurso y conflictividad social en América Latina*. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educativa: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, (38), 103-113. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys103.113>
- Bazzara, L. (2021). Datificación y estreamificación de la cultura. Nubes, redes y algoritmos en el uso de las plataformas digitales. In *Mediaciones de la Comunicación*, 16(2), 37-61. <https://doi.org/10.18861/ic.2021.16.2.3082>
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control (Volumen IV)*. Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Morata.
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), 321-336.
- Cañigual Bagó, A. (2019). Hacia una economía de plataformas responsable. *Cuadernos económicos de ICE*, 97, 9-33.
- Gendler, M. (2021). Mapeando la dataficación digital y algorítmica. Genealogía, estado de situación y nuevos desafíos. In *Mediaciones de la Comunicación*, 16(2), 17-33. <https://doi.org/10.18861/ic.2021.16.2.3166>.
- Lyotard, J. F. (1994). *La condición postmoderna*. Teorema.
- Loveless, A. y Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*. Narcea.

- Sadin, E. (2017). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Caja Negra.
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra Editora.

Propuestas innovadoras en la Facultad de Arte UNICEN. Diplomatura Universitaria en Estéticas Contemporáneas con modalidad a distancia

María Isabel Miraglia

Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires
mariamirichi@gmail.com

María Marcela Bertoldi

Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires
bertoldimarcela@gmail.com

Educación a distancia y formación continua en la Facultad de Arte-UNICEN

La UNICEN no es ajena a los cambios sociales y culturales que inciden en las necesidades formativas. Por ello, en 2015 desde la Secretaría Académica de la Facultad de Arte se impulsó la creación de un equipo multidisciplinario de Educación a Distancia, conformado por especialistas en Sistemas, Educación y Diseño Gráfico quienes se ocuparon de crear e implementar el entorno virtual de la Facultad de Arte. Ello significó madurar y operativizar un equipo de trabajo propio, autónomo, dentro de la Unidad Académica, pero, a la vez, en vinculación con los principios y espacios de educación a distancia de la UNICEN. Mantener esta lógica permitió sostener los rasgos distintivos de la Facultad de Arte UNICEN como institución. Según Salinas (2000), es importante mantener un equilibrio entre la cultura y estructuras tradicionales de la institución, pero también atender a la posibilidad de innovación. Esto es muy significativo porque una de las preocupaciones al pensar proyectos con modalidad a distancia fue la necesidad de no perder el propio marco de referencia institucional, que justamente nos reúne e identifica como comunidad educativa.

Desde 2017 se creó el Programa de Acompañamiento Virtual como dispositivo transversal de fortalecimiento institucional para contribuir a la construcción de lazos entre personas y saberes que pudieran trascender el ámbito universitario. Fue así que el acompañamiento se propuso como complemento a la presencialidad, en apoyo a la Docencia, Investigación, Extensión y Formación continua, partiendo de los principios de democratización, accesibilidad, innovación (producción/actualización de conocimientos), alteridad, vínculos entre Universidad y comunidad, con miras a asistir el ingreso, la permanencia y graduación de los estudiantes.

Desde entonces el Programa fue transformando su visión y ampliando sus alcances, a partir de la vinculación con otras áreas. La decisión de implementar la educación a distancia implicó un cambio en los enfoques teóricos y metodológicos que orientan las prácticas pedagógicas. Ello nos llamó a entender que el conocimiento es el producto de un proceso de construcción conjunta por parte de participantes y formadores, en función de una propuesta didáctica previamente delineada.

Específicamente, el desarrollo de la virtualidad ofrece nuevas posibilidades de mediación de la enseñanza y canaliza importantes transformaciones pedagógico-didácticas en la Universidad. Así, las propuestas de formación mediadas por entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje brindan la posibilidad de modificar las prácticas educativas a partir de la incorporación de nuevas estrategias de enseñanza, que posibiliten la interacción entre profesores/as y estudiantes, y refuercen su vínculo para la construcción colaborativa del conocimiento. Este uso didáctico de la virtualidad también puede contribuir al desarrollo de la autonomía y la responsabilidad de los participantes en sus propios procesos de aprendizaje, además de facilitar el acceso a la información mediante multiplicidad de fuentes debido a la flexibilidad espacio-temporal. En consecuencia, la puesta en práctica de tales principios posibilita constituir redes de aprendizaje acorde con los intereses y prácticas sociales propias de las generaciones digitales, y los contextos digitales análogos se presentan como escenarios para la mediación educativa. Para que la mediación tecnológica no se convierta en una “mediatización” de la práctica docente es necesario reconocer los retos que tiene este modelo educativo por delante. Meirieu (2016) reconoce la importancia de

identificar los desafíos didácticos al crear y diseñar propuestas de enseñanza con tecnología, superando una perspectiva instrumental, que reconozcan como punto de partida el significado de aprender, con otros, en cada disciplina.

En este sentido, el desarrollo de variados proyectos vinculados a la modalidad a distancia ha permitido visibilizar los procesos institucionales de trabajo y también las nuevas significaciones sobre el potencial de los entornos virtuales como dispositivos de encuentro de la comunidad académica. La organización institucional, reflejada en la gestión del entorno virtual.arte,¹ contribuye, desde entonces, a la gestión académica, a la conformación de los equipos docentes, a la gestión de la matrícula, a la formación virtual del alumnado y de los docentes, así como a sostener y fortalecer la coherencia entre fundamentos, teoría y práctica, en pos de los principios políticos que se sustentan en nuestra Universidad.

En relación con lo antes mencionado, y como modo de formalizar nuevas formas de aproximación al conocimiento acerca del arte, la Facultad de Arte desde el año 2017 desarrolla propuestas tendientes a la formación continua de profesionales y técnicos vinculados al quehacer artístico. Los dos primeros proyectos se instituyeron con modalidad presencial y acompañamiento virtual complementario:

- la Diplomatura Universitaria en Narrativas Transmedia y Tecnologías de la Interactividad DATE). Modalidad presencial.
- La Diplomatura Universitaria en Arte para la Transformación. Modalidad presencial. implementada de manera virtual debido a la coyuntura ocasionada por la pandemia.

¹ Como señala Dussel (2020), entendemos que las aulas virtuales son “una estructura material y una estructura de comunicación entre sujetos” (p. 17) y, por esa razón, no las concebimos solo como repositorios de contenidos y materiales, sino que reconocemos su legitimidad como posibilitadora de acciones tendientes a favorecer la mediación entre estudiantes y conocimiento. Es, a partir de esa idea, que cobra sentido la tarea docente. Así, en un entorno virtual habitan prácticas comunicacionales, se comparten recursos y se construye comunidad. Burbules (2004) propone no solo la idea de entorno como “espacio”, sino también la experiencia de quien lo habita como movimientos en ese entorno.

En 2019, a razón de las exitosas experiencias anteriores y al desarrollo de estrategias conjuntas a nivel institucional, se generaron gran variedad de procesos de trabajo colaborativo que permitieron articular el Programa de Acompañamiento Virtual con la Secretaría de Posgrado. De esta coyuntura, y luego de la vasta experiencia ganada institucionalmente durante el bienio de continuidad pedagógica virtual, germinó el primer proyecto con modalidad a distancia plena: la “Diplomatura Universitaria en Estéticas Contemporánea”.

Esta propuesta surgió como espacio de formación y reflexión, dirigido a profesionales del campo artístico y educativo, en torno a las singularidades que adquieren las prácticas artísticas contemporáneas, a partir de reconocer su carácter inespecífico, interdisciplinar y situado. Este proyecto marca un hito en la Facultad de Arte UNICEN por haber sido pensado, diseñado y desarrollado integralmente por el trabajo conjugado entre el equipo de Educación a Distancia, la Comisión Académica de Posgrado y los equipos docentes que integrarían el plantel responsable del dictado de los espacios curriculares. A continuación, relataremos esta experiencia, aún en desarrollo, para poder hacer un balance en tiempo presente.

Relato de experiencia: pensar la DEC con una modalidad en desarrollo al interior de la FA

En la Facultad de Arte/UNICEN, actualmente se producen variadas investigaciones conducidas a partir de los programas de posgrado (Maestría en Teatro y Maestría en Arte y Sociedad en Latinoamérica), por docentes-investigadores, becarios/as y estudiantes. Nuestra Facultad se presenta a nivel regional como un espacio académico fundamental en lo referente a la práctica, investigación y enseñanza artística contemporánea, en donde se evidencia la disolución de las fronteras de las disciplinas artísticas tradicionales y se ponen en diálogo y en colaboración una multiplicidad de espacios artísticos, culturales y de producción de conocimiento. Estas acciones y proyectos, otrora impensados, revelan cómo lo contemporáneo se construye sobre el territorio a partir de prácticas situadas en las que intervienen diversos agentes en distintos espacios y comunidades.

Se hace significativo señalar tanto la escasez de programas formativos en los ámbitos académicos y universitarios de la región sobre las singularidades y problemáticas que presentan las artes contemporáneas, en sus dinámicas de investigación, producción y enseñanza, como las constantes consultas recibidas en la Facultad de Arte sobre ofertas con estas temáticas.

Es así que, promover una práctica reflexiva de lo contemporáneo desde las artes acorde a las características contextuales de las diferentes regiones, poner en valor, sistematizar y socializar los procesos de trabajo institucionales promovidos en estos últimos años, e incentivar el diálogo entre los recursos disciplinares y perfiles profesionales disponibles en las diversas localías, se presentan como factores que tornan pertinente la creación de una “Diplomatura Universitaria en Estéticas Contemporáneas (DEC)” en nuestra Facultad.

El proyecto surgió por el reconocimiento de la necesidad de los profesionales del campo artístico y educativo de consolidar un espacio de formación y reflexión conjunta en torno a las singularidades que adquieren las prácticas artísticas contemporáneas. Reconocer su carácter inespecífico, interdisciplinar y situado permitió delinear nuevas maneras de intervenir desde la construcción colectiva: articular, comunicar, promover el encuentro de subjetividades, romper aislamientos, anteponer a los diferentes actores como prioridad a las estructuras, no dejar de lado ningún recurso para alcanzar a todos, pensar el arte “con otros”. Considerar la inclusión de nuevas prácticas educativas y artísticas se convirtió en un desafío para poder producir renovados saberes acerca de la formación en Arte.

Esta propuesta de formación continua recupera las potencialidades de la mediación tecnológica² para atender las múltiples singularidades (económicas, de ubicación geográfica, formativas, etc.) de los/las interesados/as y posibles participantes. Asimismo, es interesante repensar los nuevos modos de circulación, de socialización y las otras mediaciones que contextualizan las experiencias artísticas y educativas en un marco cultural digital. Javier Echeverría (2000) sostiene

² El vertiginoso desarrollo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) produjo cambios sustanciales que influyen en la organización de la sociedad y sus formas de pensamiento.

que las llamadas nuevas tecnologías de la información y la comunicación posibilitan crear un espacio social para las interacciones humanas. “Podemos pensar el espacio digital como un pueblo o una ciudad en donde las personas conviven y establecen vínculos con diferentes tipos de intereses” (p.18). La relevancia se fundamenta también en su capacidad de amplificar y federalizar los espacios de enunciación de las manifestaciones contemporáneas.

Dirigida a egresados/as de diversas instituciones universitarias y no universitarias, como a trabajadores/as del arte y la cultura de diversos espacios y centros culturales, la “Diplomatura Universitaria en Estéticas Contemporáneas”, concebida desde su proyecto inicial para desarrollarse de manera virtual,³ procura también aproximar a los participantes a una experiencia innovadora de estudio, de debate y de experimentación. Ello implica que no se reduzca la cursada solo al acceso a materiales y encuentros interpersonales (que también se dan en las propuestas presenciales), sino a tratar de nutrir las experiencias individuales y grupales a partir de la participación en situaciones nuevas⁴ que desafíen a realizar otros aprendizajes complementarios.⁵

Gestión académica del proyecto

Partimos de entender a la gestión académica de manera abierta, flexible y dinámica compuesta por una serie de procesos que hacen posi-

³ En el marco del Sistema Institucional de Educación a distancia de la UNCPBA, atendiendo a los requisitos de la Resolución Ministerial 2641-E/2017, Ordenanza del Consejo Superior de la UNCPBA N° 4755/18, RESFC-2019-149-APN-DEI#CONEAU y Reglamento General de la Opción Pedagógica a Distancia. UNCPBA. Resolución de Rectorado Nro. 642/20.

⁴ Las concepciones actuales de conocimiento y uso de la tecnología, la función de las TIC no solo como herramientas sino también como medios de comunicación, de interacción, de divulgación, curaduría y de organización social y pensaremos en las implicaciones éticas derivadas, así como los aspectos controversiales relativos a las nuevas competencias transversales que deben reforzarse en todo tipo de prácticas.

⁵ Apoyar la formación digital para contribuir al desarrollo de profesionales idóneos/as en el contexto contemporáneo, capaces de insertarse en diferentes ámbitos laborales, educativos, artísticos y recreativos, organizaciones sociales y culturales, con variadas demandas emergentes.

ble el desarrollo de la actividad institucional. Es decir, se trata de poder prever, organizar, coordinar y hacer un seguimiento de los proyectos y acciones a través de los recursos humanos y materiales. Ello implica reconocer las tramas institucionales que sostienen las decisiones para recrearlas en lo cotidiano y/o modificarlas.

En este sentido, consideramos relevante sostener el tipo de prácticas que se desarrollaron y materializaron durante los últimos años y que nos fortalecieron como comunidad educativa. Podemos mencionar brevemente algunas de ellas:

- profundización de espacios de diálogo para articular el trabajo entre Secretarías y Áreas. Creación de comisiones especializadas para el trabajo específico por temáticas diferenciadas.
- Reuniones periódicas para pensar de forma deliberativa el planteo curricular y para delinear las propuestas didácticas a partir de acuerdos teórico-metodológicos.
- Comunicación fluida por diferentes canales entre los equipos de cátedra, la Comisión Académica de Posgrado (CAP), el personal no docente a cargo de las admisiones y matriculaciones, el equipo de educación a distancia y la directora de la DEC.
- Diagnóstico de necesidades y problemáticas técnico-pedagógicas, administrativas y académicas.
- Construcción de acuerdos y materialización en distintas normativas institucionales y documentos de trabajo propios (en base al marco normativo de CIN/RUEDA/SPU/UNICEN) para encuadrar las prácticas de enseñanza con modalidad a distancia de nuestra UA.
- Identificación de posibilidades y limitaciones de la virtualidad para las prácticas formativas requeridas en el nuevo proyecto.
- Ampliación de los espacios de formación virtual y desarrollo de materiales específicos para acompañamiento en aspectos vinculados a la enseñanza mediada por tecnologías y el diseño y gestión de las aulas virtuales.

- Participación activa en variados espacios de diálogo (conversatorios, *Webinars*, conferencias, capacitaciones) que contribuyeron a formar una mirada integral de las problemáticas educativas actuales.
- Articulación de las acciones didácticas y administrativas: orientación y acompañamiento del equipo de educación a distancia a la Secretaría de Investigación y Posgrado para adecuar las formas de presentación del entorno virtual a inscriptos e interesados.
- Vinculación del Programa de Acompañamiento Virtual con Comunicación Institucional.
- Desarrollo de una estética visual institucional como refuerzo de la identidad.
- Identificación de necesidades e intereses institucionales para proyectar nuevas ofertas de formación continua y carreras de posgrado con modalidad a distancia.

Estructura tecnológica y formación de recursos humanos

Como se mencionó anteriormente, desde 2019 el Programa de Acompañamiento fue organizando variadas instancias de formación intensiva en el uso de herramientas educativas y el desarrollo de estrategias didácticas para la educación virtual. Al mismo tiempo, se gestó un proceso de mejora de la plataforma virtual *Moodle*, como parte estructural del Programa de Acompañamiento Virtual.

Debido a la ampliación constante de tal Programa, que surgió para complementar las carreras de grado y se hizo transversal a posgrado y extensión, se hizo evidente la necesidad de contar con un espacio mayor de almacenamiento para ampliar la cantidad de usuarios y de información circulante, sin ir en detrimento de la calidad del servicio. Ello significó el comienzo de un proceso de gestión institucional⁶ para adquirir un servidor propio que permitiera al equipo de

⁶ Hasta octubre de 2021 no se disponía de acceso al servidor para poder modificar el sistema, ya que esa tarea era responsabilidad del departamento de sistema

EaD tener control sobre la totalidad de los espacios virtuales, tanto el entorno MLS (*Moodle*) como en la gestión de datos del servidor (grabaciones, *backups* de aulas, matriculaciones, etc.).

A principios de 2021, la Facultad de Arte adquirió el nuevo servidor destinado principalmente al soporte de la Plataforma Virtual *Moodle*, anclada hasta ese momento en UNIPEDIA de la Universidad, a cargo del equipo técnico de Rectorado. Esto posibilitó la adecuación paulatina de la interfaz de la plataforma a las necesidades específicas de nuestra comunidad educativa, además de tener mayor autonomía para controlar y gestionar las modificaciones y actualizaciones.

Para ello, el equipo de Educación a Distancia debió hacer un relevamiento de uso del entorno anterior, redefinir funciones y responsables, incorporar otros recursos humanos para el desarrollo y programación, planificar etapas para el traspaso de *server* y las acciones correspondientes a cada una de ellas. Asimismo, el equipo institucional (EAD) es el responsable de gestionar y garantizar el ingreso de los/as estudiantes al entorno virtual y a cada aula, mediante la asignación de datos de identificación y permisos, así como también de responder todas las consultas y dificultades técnicas de docentes y estudiantes.

A partir de la articulación entre los recursos tecnológicos, administrativos y la formación pedagógico-didáctica se garantizó la adecuada implementación de la modalidad educativa a distancia en la UA.

Aspectos innovadores: pensar la estructura curricular, las estrategias metodológicas y la evaluación

Para ofrecer una formación integral, sólida y fundamentada en los problemas principales que plantea la producción, investigación y enseñanza de las prácticas artísticas contemporáneas, el plan de estudios de la DEC se proyectó a término y organizado en nueve módulos formativos de cursada obligatoria, que se articulan estratégicamente en dos cuatrimestres, a saber:

de la UNICEN y el DATACENTER. Esto se modificó con la nueva versión de *Moodle*, anclada al servidor propio de la Facultad de Arte.

Primer cuatrimestre:

Estudiar en la virtualidad (30 hs.)

Debates artísticos contemporáneos (36 hs.)

Perspectivas críticas orientadas a la producción, formación y enseñanza artística. (36 hs.)

Técnicas, soportes y materialidades del arte contemporáneo. (36 hs.)

Acompañamiento transversal de trayectorias para el diseño y realización del trabajo integrador final.

Segundo cuatrimestre:

Metodologías de la investigación en artes contemporáneas. (36 hs.)

Territorio, memorias, cartografías. (36 hs.)

Aportes y transformaciones del arte contemporáneo en el sistema educativo argentino y en instituciones artístico-educativas. (36 hs.)

Acompañamiento transversal de trayectorias para el diseño y realización del trabajo integrador final.

TABLA I. Estructura curricular / Plan de estudios DEC

Cabe señalar que la mayoría de los docentes y tutores, al ser docentes de la FA, ya poseían dominio del entorno virtual institucional. Esto permitió llevar a cabo un proceso de trabajo compartido desde el origen del proyecto.

Para concretar la planificación integral de los espacios curriculares, se abrió en el mismo espacio *Moodle* correspondiente a la DEC, un aula para el trabajo colaborativo entre todos los equipos docentes. Tal espacio tuvo la finalidad de socializar materiales bibliográficos y didácticos, así como también comentarios para ser incluidos en las propuestas didácticas. Esta dinámica anticipatoria permitió que no se replicaran materiales bibliográficos y/o audiovisuales en varios seminarios. A la vez, se pudo aprovechar el intercambio para ampliar o profundizar las temáticas, a partir de la articulación de los contenidos entre los diferentes seminarios.

Para dar comienzo a la cursada se propuso un módulo introductorio destinado a promover un proceso de formación y sensibilización en el manejo de las herramientas tecnológicas y a la modificación de las concepciones previas sobre la modalidad de cursada virtual. Como objetivos transversales se planteó ofrecer actividades que promovieran el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje en contextos mediados por la tecnología, así como también garantizar la accesibilidad a la información, la producción colectiva y la circulación de saberes y experiencias importantes para insertarse en la vida universitaria. Este primer módulo sirvió, además, para generar un espacio donde se efectivizaron los primeros encuentros sincrónicos de presentación de la DEC y del entorno virtual entre todos los participantes, el equipo de gestión y los equipos docentes. Tal dinámica favoreció la participación espontánea de la totalidad de los inscriptos en las primeras actividades asincrónicas propuestas.

A partir de considerar la diversidad de perfiles profesionales que existen en el campo artístico y educativo, las disímiles experiencias educativas y la complejidad de sostener una cursada a distancia para aquellas personas que estudian y trabajan, se pensó en la posibilidad de incorporar un espacio transversal de acompañamiento. Para ello se proyectó un espacio de Taller integrador como Acompañamiento transversal de trayectorias para el diseño y realización del trabajo integrador final. Con continuidad a lo largo de la totalidad de las cursadas, se añadió a la estructura curricular sin contenidos propios. Su finalidad es acompañar la trayectoria de cada participante para recuperar los saberes aprendidos durante la cursada y vincularlos con su perfil formativo y profesional, para que logren realizar un trabajo

integrador final que les resulte significativo y sirva para la acreditación de la Diplomatura. Para que esto sea posible, el equipo docente conoce la estructura de contenidos del plan de estudios y los materiales trabajados, así como también las secuencias didácticas propuestas en cada espacio de Seminario.

Respecto de la posibilidad de garantizar la flexibilidad temporal de la cursada, en el primer encuentro sincrónico se propuso la realización de una encuesta para recabar información sobre las posibilidades reales de conexión de los estudiantes, en relación con los días y horarios disponibles para efectuar la planificación de los encuentros sincrónicos de todo el cuatrimestre. Asimismo, se indagó sobre las experiencias personales en el uso de diferentes dispositivos y espacios de comunicación. A partir de estos datos se consensuaron los días y horarios para las videollamadas y se construyó un cronograma que fue publicado en el espacio virtual general de presentación de la DEC, junto al enlace necesario para llevar adelante la conexión. En general, la duración de los módulos se pautó en cinco semanas. Al interior de cada uno se proyectaron tres encuentros sincrónicos: uno al finalizar la primera semana, uno al finalizar la semana intermedia y otro de cierre. Sin embargo, se dejó abierta la posibilidad de consensuar algún encuentro de consulta con quienes manifestaran interés en ello. La publicación de las clases y la habilitación de los materiales se pautó semanalmente, según un calendario establecido a inicios de la cursada.

Con el propósito de sostener las características y objetivos propios de la Diplomatura, la propuesta metodológica general de la DEC consiste en reunir una multiplicidad de tránsitos académicos en cada módulo formativo cuatrimestral: talleres de reflexión teórica y de producción con artistas invitados/as, seminarios teóricos y de análisis de obras, espacios de tutoría, paneles de discusión e intercambio de experiencias, visitas virtuales a talleres de artistas, conversatorios con gestores/as y trabajadores/as de diversas instituciones artísticas, etc.

Para tales fines, la plataforma virtual de la Facultad de Arte permitió desplegar una variedad de estrategias didácticas, incorporar diversidad de recursos educativos y actividades para la comunicación, el debate y la co-apropiación de los conocimientos disponibles. En ese sentido, se previó que durante la cursada se trabajara a partir de la escucha y visua-

lización de videos y podcast, tanto de producción propia como seleccionados de otras fuentes, acordes a los contenidos de cada módulo; la lectura de clases escritas y materiales bibliográficos en PDF; la asistencia a conferencias en línea, la participación en espacios de intercambio y de trabajo colaborativo. Asimismo, en los encuentros sincrónicos de las semanas intermedias, se desarrollaron instancias de análisis y reflexión crítica de las temáticas abordadas durante la cursada del módulo. Se promovieron diferentes tipos de actividades de resolución, individuales y grupales, poniendo en valor las experiencias artísticas-culturales y educativas previas de los y las participantes.

A fin de generar un ambiente digital educativo que facilitara las dinámicas de enseñanza/aprendizaje, la Diplomatura promovió la generación de materiales didácticos que presentarán el conocimiento en lenguajes y formatos variados. El diseño, selección y confección de los materiales de cada uno de los módulos/seminarios estuvo a cargo del equipo docente responsable.

Por otra parte, a lo largo de toda la cursada, los y las estudiantes contaron con el acompañamiento de tutores/as, que se desempeñaron como moderadores/as en los diversos debates e intercambios producidos en los encuentros sincrónicos y en los foros, como así también de las consultas espontáneas referidas al contenido. Con este tipo de trabajo en el entorno virtual se desarrollaron actividades para estimular la metacognición.⁷

En relación con la evaluación, no se la entiende como anexa al proceso de trabajo sino como parte fundante del mismo. Ello implica el diseño de instrumentos acordes a la modalidad virtual y coherente con los contenidos, objetivos y actividades propuestas. Para ello, se diseñaron e implementaron actividades colaborativas, de autoevaluación y/o coevaluación que estimularán, además, una mayor autonomía y compromiso por parte de los estudiantes. Como corolario de la cursada se procura que los estudiantes puedan realizar un trabajo integrador final, consistente en el diseño de un proyecto de investigación artística y/o educativa factible de presentarse y difundirse en formato virtual.

⁷ Entendida como reflexión sobre los procesos de apropiación de los nuevos objetos de conocimiento que se enriquecen con los que ya poseen los sujetos que aprenden.

Balances en tiempo presente

El contexto educativo contemporáneo nos ha interpelado de manera profunda y nos pone en situación para revisar certezas, visibilizar prácticas institucionales. El desarrollo tecnológico y su uso educativo abren posibilidades e invitan a pensar sobre las materialidades inherentes a la educación universitaria tradicional. Nuevas formas de enseñar, de aprender y de vincularnos institucionalmente nos convocan y nos ponen en un lugar diferente.

Entendemos que la modalidad a distancia demanda la construcción de respuestas y soluciones de nuevo tipo que se van construyendo mediante acciones situadas en el marco de una comunidad que le otorga sentido, mientras se ponen en juego tensiones y contradicciones que buscan responder hacia dónde nos dirigimos. En este sentido, Ambrosino (2016) menciona dos tensiones que se hicieron evidentes en este último tiempo en relación con la función social universitaria, más allá de las modalidades educativas adoptadas: la del mandato social, ya que las instituciones de nivel superior tienen que ser innovadoras y otro que tiene que ver con la construcción de los conocimientos, pues se interpela la naturaleza de las relaciones epistémicas que constituyen los nuevos modos de entender y desarrollar los escenarios educativos.

El considerar estos cuestionamientos posibilita revisar las prácticas existentes. Sin embargo, no alcanza solo con repensarlas y redefinirlas, sino que el desafío actual es acompañar estas transformaciones de manera colectiva. Y esto no es posible sin (re)descubrir el espacio social⁸ en el que nos encontramos, sus estructuras, entramados, aficiones y prácticas, que dan sentido hoy a las decisiones pedagógico-didácticas que se toman. Acordamos con Lila Pintos (2019) cuando afirma que “el reto que enfrentamos demanda de nosotros la capacidad de actuar como agentes de cambio y de diseño”⁹(p.9). Asumir

⁸ Espacio social de acción y de influencia en el que confluyen relaciones sociales determinadas, es una red de relaciones objetivas entre posiciones (Bourdieu, 1999).

⁹ En sintonía con la idea de “diseñar”, en un sentido amplio, la ciudad, el aula y el laboratorio deben ser reestructurados para convertirse en un espacio de intervención, como proponen Piscitelli y Alonso (2020).

esta responsabilidad supone realizar un trabajo conjunto como actores institucionales recuperando las voces para repensar qué queremos construir como colectivo y cómo responder a las variadas necesidades institucionales, micropolíticas, teniendo como marco los aspectos macro políticos.

Analizando el transcurrir de esta propuesta, podemos mencionar algunas prácticas que fueron exitosas como la gestión compartida del proyecto desde sus orígenes y el afianzamiento de los vínculos entre todos los participantes, gracias a la continuidad de encuentros y la utilización de variadas formas de comunicación. Sumado a ello, la adopción de una perspectiva cultural de la mediación pedagógica se tradujo en una oportunidad para transformar la relación docente-estudiante a partir de vincular prácticas sociales y educativas que fomentaron la creación de una red de aprendizajes. Las nuevas formas de vincularnos nos permitieron articular saberes y experiencias de diferentes ámbitos de desarrollo del arte y de la educación, construyendo conocimientos situados y transformando nuestro modo de entender lo artístico en el escenario contemporáneo.

Otras prácticas no resultaron como fueron pensadas, como la continuidad entre seminarios. Para ampliar esta última observación, podemos evaluar que la dinámica de cursada no dio el tiempo necesario para la realización de los trabajos o producciones requeridas con la profundidad deseable y/o la maduración del conocimiento construido. En este sentido, es posible anticipar que hubiese contribuido a un mejor, y más amigable, desarrollo del plan de estudio, prever semanas sin clase entre los módulos para “pasar la posta” y dar mayor articulación entre los módulos y el taller integrador.

También, mirando en retrospectiva, se nos ocurre que en el taller transversal hubiese sido interesante promover, como actividad de síntesis del primer cuatrimestre, un coloquio inter-módulos sobre los avances de las producciones integradoras. Ello hubiese posibilitado la redefinición de propuestas de actividad para la segunda parte del ciclo.

A partir del diseño e implementación de esta propuesta de formación continua, tanto el equipo de gestión, los docentes y los cursantes hemos desarrollado actividades que enriquecieron nuestras experiencias de aprendizaje. Podemos enmarcar este proceso en lo que Enges-

tröm (2009) denomina aprendizaje expansivo, como aquel aprendizaje del que nos vamos apropiando mientras lo realizamos. Eso nos vale para objetivar la experiencia, pensar-nos en presente y configurar expectativas de futuro.

En este sentido, creemos que tales aprendizajes nos van fortaleciendo como comunidad educativa. Al mismo tiempo, la sistematización y análisis sobre las prácticas, permite reconocer las tramas institucionales que sostienen las decisiones. Finalmente, valoramos la posibilidad de compartir reflexiones y experiencias, tanto al interior de nuestra institución como hacia afuera, para comenzar a suscitar nuevas maneras de intervenir desde la construcción colectiva.

Referencias bibliográficas

- Ambrosino, A. (2016). Miradas de la experiencia educativa en ámbitos tecnológicos. En A. Villar (comp.), *Bimodalidad. Articulaciones y convergencia en la Educación Superior* (pp. 111-118). Universidad Nacional de Quilmes.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas*. Anagrama.
- Burbules, N. (2004). Rethinking the Virtual. *Revista Informática na Educação: teoria & prática*, 7(1), 89-107.
- Dussel, I. (2020) Aprender y enseñar en la cultura digital. DOCUMENTO BÁSICO. *VII Foro Latinoamericano de Educación*. Fundación Santillana.
- Echeverría J. (2000). Educación y tecnologías telemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 17-36. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie2409>
- Engeström, Y. (2009). The Future of Activity Theory: A Rough Draft. En A. Sannino, H. Daniels y K. Gutierrez (eds.), *Learning and Expanding with Activity Theory* (pp. 303-328). Cambridge University Press.
- Lion, C. (2020). Los desafíos de aprender en un mundo algorítmico. En C. Lion (comp.), *Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones del futuro* (pp. 17-36). Noveduc.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Ediciones Paidós.

- Pinto, L. (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI. XIV Foro Latinoamericano de Educación*. Fundación Santillana.
- Piscitelli, A. y Alonso, J. (2020). *Innovación y barbarie. Verbos para entender la complejidad*. Editorial UOC, S.L.
- Richhart, R. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Paidós.
- Salinas, J. (2000). ¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible? En J. Cabero Almenara, M. Cebrián de la Serna, A. Duarte Hueros, M. Gisbert, F. Martínez y J. Salinas, *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa* (pp. 451-466). Kronos.
- Scolari, C. (2015). *Ecología de medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Gedisa
- Siemens, G (2004). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*. Traducción: Diego E. Leal Fonseca. 10 pp.

Inglés en el plan de estudio de la carrera de Turismo: un acuerdo entre estudiantes y docentes

Ethel Natalia Revello Barovero
Universidad Nacional de Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del Atlántico Sur
erevello@untdf.edu.ar

Introducción

La expansión de la matrícula universitaria que se verificó en la segunda mitad del siglo XX, tanto a nivel mundial como regional (UNESCO, 2009), forzó un proceso de democratización de los estudios superiores, favoreció el acceso de grupos que tradicionalmente quedaban fuera de la universidad y, a la vez, renovó los debates en torno a los conceptos de inclusión y exclusión, que anteriormente quedaban reservados, en el campo educativo, para los niveles primarios o para la educación especial y, en el campo de los estudios sociales, para los marginados (CEPAL, 2007). Paralelamente, ante la evidencia de la heterogeneidad de los nuevos públicos universitarios y para facilitar su acceso, numerosas instituciones implementaron cursos de lectura y escritura –entre otras acciones de alfabetización académica destinadas a “nivelar” el desempeño de los ingresantes– (Natale y Stagnaro, 2017). Sin embargo, el nivel de conocimiento de una lengua extranjera ha sido en muy pocas universidades, fuera de la carrera en lengua extranjera (LE), tomado como diagnóstico importante para construir una imagen del perfil del ingresante y pocos estudios hay sobre dispositivos de acompañamiento para el aprendizaje de una LE a lo largo de una disciplina, en el paso de los estudiantes por la universidad. En algunas disciplinas, se estima que los estudiantes tienen un conocimiento de la LE o la adquieren a lo largo de la

carrera por su cuenta. Esto nos habla del concepto de democratización de la educación que está instalado en la cultura de una universidad en particular. En la actualidad, las perspectivas en lengua de escolarización han influenciado y han servido como base para la investigación en LE.

La actividad principal en la vida universitaria es la lectura. De por sí es un hábito que se torna difícil en los primeros años de la trayectoria académica por la especificidad de la disciplina, por lo extenso y el alto grado de complejidad que tienen los textos en la misma lengua de escolarización. Además, se pide a los estudiantes una “lectura sostenida, profunda, crítica, analítica (...) en la mayoría de los casos es la primera vez que se enfrenta” (Narvaja de Arnoux et al, 2012: 214). En su libro *Escribir, leer y aprender en la universidad - Una introducción a la alfabetización académica*, Paula Carlino define a la alfabetización académica como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en el nivel superior” (2005:410). Este concepto apunta a las prácticas del lenguaje y pensamiento, propias del ámbito académico superior y designa, también, el proceso por el cual se llega a pertenecer a una cultura científica y/o profesional. La alfabetización académica atañe al modo a través del que se logra ingresar a esa cultura académica y pone de manifiesto que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos. Asimismo, la autora objeta que la adquisición de la lectura y escritura se completen en algún momento. No es posible alfabetizar en una única materia. Este concepto implica que cada una de las cátedras de una misma carrera, esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña, para que puedan ingresar estudiantes, que provienen de otras culturas.

La comprensión de la lectura en lengua extranjera en una disciplina exige de estrategias y habilidades que deben enseñarse y entenderse como un proceso que lleva un determinado tiempo según cada estudiante, para desarrollar las competencias lectoras que le permitan crear sentido, a partir de la interacción del lector con el texto y de una interacción mediada por su propósito de lectura, sus expectativas y sus conocimientos previos. El dominio de este idioma es una necesidad indis-

cutible, que conlleva a la superación de cualquier profesional en su carrera (Flores, 2019). Pinzás (2001) sostiene que la lectura comprensiva es un proceso constructivo, interactivo, estratégico, metacognitivo. Más adelante explica que es constructivo porque es un proceso activo de elaboración e interpretación de textos y sus componentes; interactivo porque la información previa que posee el lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados; y estratégico porque varía su accionar de acuerdo con el propósito, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Es metacognitivo porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurar que la comprensión fluya sin dificultades. La orientación sociocultural de la lectura y la escritura sugiere que leer y escribir no solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes (Cassany y Castellá, 2010). La manera en que se usa la lengua en la clase de lectura debería ser paralela a su uso en la clase de escritura. Así, cada habilidad refina a la otra y apoya ambas habilidades de alfabetización (Kucer, 1987).

Plan de estudio de la carrera de Turismo

La Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF) está organizada en cuatro Institutos, en los cuales se realizan actividades de docencia, extensión e investigación. Uno de ellos es el Instituto de Desarrollo Económico e Innovación que se encarga de la oferta de pregrado de Técnico en Turismo y de grado en Licenciatura en Turismo. Este instituto cuenta con un comité de evaluación y seguimiento formado por docentes de la carrera y estudiantes y es el responsable de revisar la oferta académica que ofrece. Cabe destacar que de este comité nunca ha participado una docente de lengua extranjera. El plan de estudios que se analiza aquí es el aprobado por la Resolución (RO) 313/13 (creación de la carrera de la Licenciatura en Turismo).

En el plan de estudio las y los estudiantes de la tecnicatura en Turismo deben aprobar el Primer Nivel de Inglés en tercer año de la ca-

rrera y demostrar tener una competencia comunicativa nivel B1, según el Marco Común Europeo del Consejo de Europa para Lenguas Modernas, tal como está estipulado en la Resolución 312/13.

Según lo establecido en el plan de estudio las y los estudiantes de la Licenciatura en Turismo deben aprobar el Segundo Nivel de Idioma en quinto año de la carrera. Deben acreditar las competencias comunicativas del nivel B2 según el Marco Común Europeo del Consejo de Europa para Lenguas Modernas, tal como está estipulado en la Resolución 313/13. Según las pautas generales oficiales del MCER, una persona con un nivel B2 de idioma puede entender las ideas principales de textos complejos sobre temas tanto concretos como abstractos, incluyendo análisis técnicos en su campo de especialización, interactuar con un cierto grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción normal con hablantes nativos, sin provocar tensión en ninguna de las partes, redactar un texto claro y detallado sobre un amplio abanico de temas y explicar un punto de vista sobre una cuestión concreta, ofreciendo las ventajas y las desventajas de las diversas opciones. Esto significa que un/a estudiante puede participar en reuniones relacionadas con su especialidad laboral, discutir problemas que están relacionados con su educación y normas culturales, hablar sobre su estilo de vida personal y profesional, incluyendo una descripción de su vida laboral; explicar su formación, experiencia, fortalezas y debilidades, y comentar su trayectoria profesional; hablar de los procesos mentales y de cómo utilizarlos para mejorar su efectividad en el trabajo y sobre lo que le gusta leer y recomendar buenas lecturas; usar el lenguaje adecuado en las distintas situaciones sociales, analizar situaciones y emitir opiniones personales, manejar situaciones relativamente complejas y extrañas que surgen en contextos sociales y de negocios.

La enseñanza del inglés para estudiantes de Turismo

Al tener que alcanzar un nivel B1 como requisito para obtener el título de técnico en Turismo y no ser una asignatura obligatoria y al no tener un aula designada para el dictado de las clases, se optó por un aula virtual y clases con una modalidad *blended*. La alfabetización

académica en lengua extranjera inglés (LEI) incluyó una alfabetización en el uso de las herramientas tecnológicas cuyo uso se incrementó con la pandemia, momento en que los cursos *blended* se transformaron en totalmente a distancia. Si bien el estudio que se hizo no fue específico en la enseñanza a distancia, se vio atravesado por un contexto particular que influyó en el presente estudio; hizo más evidente la necesidad de tener conocimientos en LEI y la falta de una inclusión real de su enseñanza en la formación profesional.

Desde el año 2012 se comenzó a utilizar una plataforma, *Moodle*, y se crearon aulas virtuales para que los estudiantes de esta carrera pudieran tener acceso a espacios para practicar los diferentes aspectos de la lengua: gramática, vocabulario y la comprensión lectora en particular. Al principio, hubo reticencia por parte de las y los estudiantes, pero con el paso de los años, esta iniciativa volvió a tomar fuerza y se consolidó en la pandemia. Los docentes capacitados respondieron con la explotación de los recursos que ofrece la plataforma y en el afán por completar los cursos, estudiantes de la carrera de Turismo usaron las aulas virtuales diariamente. De la misma manera, se implementó el grupo de *WhatsApp* que fue el medio de comunicación permanente entre docentes y estudiantes. Luego de la pandemia, estos recursos quedaron y se retomó la modalidad *blended*. En la actualidad, el uso del grupo de *WhatsApp* es un acuerdo entre estudiantes y docentes.

Método y materiales

Este es un estudio de caso y el diseño es instrumental porque se analiza el plan de estudio y se entrevista a docentes de la carrera de turismo de UNTDF. Tal como explica Stake (1999), en el estudio de caso instrumental el caso cumple el rol de mediación para la comprensión de un fenómeno, en este caso de la alfabetización académica en lengua extranjera inglés. Este caso es utilizado para evidenciar características de algún fenómeno o teoría que se observa en las instituciones educativas de nivel superior de la República Argentina; de esta manera la atención y la comprensión desborda los límites del caso y pasa a constituir un ejemplar o caso típico.

La unidad de análisis es la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur y las unidades de observación es el plan de estudio de la carrera de turismo. El análisis de este permitirá ver la relación que existe entre el plan y su aplicación en los programas y cómo se refleja, según los docentes a cargo de las diferentes asignaturas, que incluyen bibliografía en LEI, el lugar que ocupan estos textos en el diseño de las clases y cómo afecta al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La técnica empleada en el análisis documental y los instrumentos son la entrevista en profundidad. La finalidad es caracterizar este fenómeno (la alfabetización académica); así, la investigación se centra en la descripción de la alfabetización académica en LEI tal como se presenta en la realidad, es decir, se trabajó con datos como aparecen y son registrados y reconocidos. El propósito fue investigar la inclusión de la lengua extranjera en los programas de las asignaturas de la carrera Licenciatura en Turismo. El trabajo consistió en analizar la resolución del plan de estudio y programas de las asignaturas de primero a quinto año. Las personas responsables de las asignaturas plasman sus planteamientos formativos en programas. Por programa entendemos que:

es un documento técnico, elaborado por personal especializado, en el que se deja constancia tanto de sus objetivos como de las actuaciones puestas a su servicio. Responde, pues, a las notas de todo plan de acción: planteamiento de metas, previsión, planificación, selección y disponibilidad de medios, aplicación sistemática, sistema de control y evaluación al mismo tiempo (Pérez, 2006, p. 319).

Resultados

En las entrevistas a docentes de la carrera de Turismo, se describió un trabajo de co-docencia en algunas de las cátedras. En las mismas, se tuvo como objetivo la enseñanza de la escritura en la disciplina en la lengua de escolarización. A través de la coordinadora de la carrera de ese momento se convocó a una especialista para que capacitase a los docentes. “A partir de entonces empezaron a implementar lo aprendido en esas capacitaciones en las planificaciones de sus clases. Hubo

instancias asistemáticas” –comenta uno de los profesores entrevistados-. La especialista propuso un Programa de Fortalecimiento de la lectura y escritura en el que identificó tres momentos críticos en la carrera: el CIU (curso de ingreso universitario), en primer año y en quinto año. Es así como se implementa, con el formato de co-docencia, en las cátedras de Introducción al Turismo y Tesis de Grado. En el primer año, se consideran los géneros aprendidos y los que deben conocer y en quinto, los requeridos. Este profesor reflexiona que “no es requerimiento del nivel medio enseñar los géneros propios que circulan en el ámbito académico y que el género síntesis, debe enseñarse en la misma asignatura que lo solicita a los estudiantes”.

En el año 2017, se implementó un acompañamiento en dos cátedras de primer año: “Introducción al Turismo” y “Seminario de Introducción a las Prácticas Profesionales”. En la primera, se logró una acción interdisciplinaria muy provechosa y enriquecedora para los estudiantes. En la segunda, no funcionó. El trabajo interdisciplinario exige más trabajo por parte de los docentes, por ejemplo, la modificación de las evaluaciones y esto implica una permeabilidad para aceptar sugerencias, modos de trabajo y darle lugar a la tarea de pareja pedagógica. El profesor resalta la importancia de ser docente o de tener un recorrido como docente, especialmente para dictar las asignaturas en los primeros años. La llegada a los estudiantes y el trabajo es diferente. Un profesional tiene muchos conocimientos en su área, pero un docente tiene herramientas para acompañarlos en su proceso de aprendizaje.

El profesor destaca que los docentes que dictan las asignaturas en la carrera de Turismo debaten en el Comité de Evaluación y Seguimiento la importancia de incluir a las LEI en los planes de estudio como asignatura y no como una acreditación. Reconoce que los estudiantes pueden hacer la carrera sin saber idiomas, pero asegura que los van a necesitar como profesionales. En la agenda del comité no está la enseñanza de la lectura y de la escritura, pero sí la enseñanza de los idiomas.

La docente de “Geografía física” afirma que no se trabaja con ningún texto en una lengua que no sea español y que, básicamente, son manuales académicos. Asegura que, en el ciclo superior, en un seminario optativo por el área temática que elige cada estudiante para hacer su proyecto de tesis, sí puede suceder que den con alguna biblio-

grafía en inglés. Y aquí se ponen en juego los conocimientos en la lengua extranjera que cada estudiante posea para leer esos textos. Describe la opción que ofrece a quienes no poseen conocimientos en la LEI: “si hay algún estudiante del grupo que tiene manejo de la lengua extranjera, ese estudiante se encarga de leer el texto y comparte una suerte de resumen con sus compañeros”. Continúa “de toda la bibliografía que compartimos que es abundante habremos trabajado tres o cuatro textos que estaban escritos en inglés”.

En la tabla I, se pueden observar las asignaturas del plan de estudio, y aquellas que incluyen bibliografía en lengua extranjera inglés según lo publicado en la página de la UNTDF en el año 2019. En la tabla II, se puede ver una comparación entre las asignaturas y el porcentaje de bibliografía en LE por año, según los programas del mismo año.

Asignatura	Bibliografía en Inglés SÍ/NO	Títulos
PRIMER AÑO		
1. Introducción al Turismo	No	
2. Geografía Física	Sí	RED GLOBAL DE GEOPARQUES: http://www.globalgeopark.org/
3. Sociología	No	
4. Epistemología (Turismo)	No	
5. Seminario: Introducción a las prácticas profesionales	No	
SEGUNDO AÑO		
6. Servicios Turísticos. Transporte	Sí	Ward, D. (2012) Complete Guide to Cruising & Cruise Ships 2012. Berlitz. Ed. Apa Publications GmbH & Co. Verlag GK Jensen, M. y Vereda, M. (2016), The origins and development of

		Antarctic tourism through Ushuaia as a Gateway port, en Schillat, M. et al., <i>Tourism in Antártica. A multidisciplinary view of the new activities carried out on the White continent</i> , Washington, DC, Springer
7. Servicios Turísticos. Alojamiento	Sí	<p>Plog, S. (1991). <i>Leisure Travel. Making It a Growth Market... Again!</i> United States of America: John Wiley & Sons, Inc.</p> <p>-Airbnb (2016). "Airbnb and The Rise of Millennial Travel". https://www.airnbncitizen.com/wpcontent/uploads/2016/08/MillennialReport.pdf</p>
8. Parques nacionales	Sí	<p>Bianciotto O.; Pinedo L; San Román N.; Blessio A.; Koch E.M.; Costa C.B. Salt Marsh Vegetation as Biological Indicator of Solar UV-B Radiation Consequence Of Ozone Global Depletion. In: <i>Antarctic Peninsula and Tierra del Fuego. 100 years of Swedish Argentine scientific cooperation at the end of the World. IUCN 1992 Protected Areas of the World - A review of National Systems Vol. 4 - pag. 175- Gland, Switzerland 186</i> Material de cátedra</p> <p>Clamote Rodrigues, D. and Fischborn, M. (eds.) <i>2016 Solutions In Focus: Transboundary Protected Area Solution 34 pp. Gland, Switzerland www.uicn.org/publications</i></p> <p>Bianciotto, Oscar, Alicia Y. Blessio, Edgar Omar Rueda Puente 2016 <i>Sarcocornia magellanica</i> (Phil.) M. A. Alonso & M.B.</p>

		<p>Crespo: An Halophyte Native of Tierra del Fuego (Argentina) Irrigated with Sea Water for Human Consumption and Sheep Meat Production.</p> <p>Series: Tasks for Vegetation Science Series Volume: 48 Springer - Verlag ISBN-13:9783319270913</p> <p>Material de cátedra</p>
--	--	---

TABLA I. Datos Bibliográficos: Programas de las Asignaturas de la Licenciatura en Turismo

La bibliografía fue copiada tal cual aparecía en los programas de las asignaturas publicados en la página de la UNTDF del año 2019.

AÑO DE CURSADA	CANTIDAD DE ASIGNATURAS	TOTAL DE ASIGNATURAS CON BIBLIOGRAFÍA EN INGLÉS	PORCENTAJE DE ASIGNATURAS USA BIBLIOGRAFÍA EN INGLÉS
PRIMERO	5	1	20%
SEGUNDO	8	4	50%
TERCERO	7	2	0.28%
CUARTO	6	1	0.16%
QUINTO	4 (sin contar las optativas)	2	50%

TABLA II. Bibliografía en inglés en la carrera de la Licenciatura en Turismo

Conclusiones

La interpretación de documentos y las entrevistas a docentes deja en evidencia las características de la alfabetización académica en LEI en la UNTDF AeI.A.S. Es necesario poner la mirada en el plan de estudio y cotejar con los programas de las asignaturas de una carrera para comprender cómo la política lingüística se soslaya, pero da cuenta de los criterios de selección de los textos que circulan en la UNTDF. Una enseñanza a distancia o la inclusión de la tecnología en una modalidad *blended* no es la solución a la no inclusión de un espacio curricular que sume horas en un plan de estudio. Es necesario un plan de estudio que incluya asignaturas con un régimen anual, carga horaria en la modalidad virtual y/o presencial y que sea esto coherente con el nivel de conocimiento en LEI que se pide como requisito para egresar. Este plan de estudio debe responder a las demandas de la bibliografía en LEI incluida en las asignaturas, lo que parece ser un problema menor a la hora de pedirle a cada estudiante que lea comprensivamente y pueda hacer una síntesis con las ideas principales. En las entrevistas los docentes son conscientes de la necesidad de enseñar a leer y a escribir en la disciplina en la misma lengua que la comunidad de la UNTDF utiliza a diario para comunicarse y transmitir conocimiento. Pero no acusan recibo de la complejidad que existe para una persona leer un texto en LEI, comprender, resumir y transmitir conceptos académicos y/o científicos en otra lengua; lo que implica hacer una interpretación o traducción. Los vaivenes de las decisiones que se toman según la gestión de turno con respecto a la modalidad de la enseñanza de LEI, al margen de la particularidad del contexto de pandemia que todo el planeta atravesó, indican la necesidad de establecer lineamientos al respecto. Definir una política lingüística y una educación a distancia para la enseñanza de LEI es clave para establecer acuerdos entre docentes y estudiantes comprometidos con su tarea.

Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Serie Documentos de Trabajo. Universidad de San Andrés. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/po-nencia/263-la-escritura-en-la-investigacin-en-documento-de-tra-bajo-no-19pdf-SVm6m-articulo.PDF>
- Cassany, D. y Castellá, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.
- Cepal (2007). *Panorama social de América Latina 2007*. Cepal.
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Estrasburgo y Madrid [disponible en <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>].
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores, S. (2019). Nivel comprensión lectora en inglés como segunda lengua en estudiantes universitarios. *Revista Innova Educación*, 1(3), 288-300. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.003>
- Kucer, S. B. (1987). The Cognitive Base of Reading and Writing. In J. Squire (ed.), *The Dynamics of Language learning* (pp. 27-51). National Conference on Research in English.
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C (2012). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (comps.) (2017). *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Ediciones UNGS.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. La Muralla.
- Pinzás, J. (2001). *Leer pensando. Introducción a la lectura. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. (2da ed.) Asociación de Investigación Educativa y extensión pedagógica Sofía Pinzás.
- Resolución (R.O.) 313/13. Por creación de la carrera de la licenciatura en turismo. Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Segunda edición. Ediciones Morata S. L.
- UNESCO (2009). *Global Education Digest 2009. Comparing Education Statistics across the World*. UNESCO.

La capacitación en Educación a Distancia

Julieta Rozenhauz

Universidad Tecnológica Nacional
julieta.rozenhauz@unsam.edu.ar

Silvia Martinelli

Universidad Nacional de Luján
silvia.martinelli@unipe.edu.ar

Introducción

En las universidades nacionales, la actividad de brindar capacitación de diferente índole a múltiples destinatarios es una tarea que ha ocupado siempre un papel destacado en la programación académica, tanto sea para profesionales con diversa formación como a docentes de varios niveles educativos, personal de las reparticiones oficiales y público en general. Es habitual que las universidades establezcan convenios o protocolos de trabajo para realizar esta tarea, además de integrarse en las Redes de grupos con formación compartida, que tienen como uno de sus objetivos la formación en la temática común o en la profundización de temas afines para sus miembros.

Esta breve descripción intenta dar cuenta de cómo el objeto elegido para este artículo –la capacitación– es un componente habitual en la vida universitaria, que también se vio modificado e interpelado por la pandemia por Covid-19, que entendemos amerita una reflexión.

En un artículo elaborado para el Primer Monográfico publicado por la Red de Equipos Docentes y Cátedras de Tecnología Educativa, escrito por estas autoras junto con la Dra. Silvia Coicaud (UNPSJB y UNPA), en la Revista *VESC* de la UNC (diciembre 2021), decíamos que la formación de profesores y profesoras implica mucho más que el

conocimiento de la propia disciplina, demanda también conocimientos pedagógicos y un saber práctico, necesario para poder intervenir sobre una realidad singular, compleja e incierta en un campo multidimensional como lo es el de la docencia universitaria. En el contexto de ASPO y DisPO que atravesamos, la educación remota de emergencia puso de relieve la necesidad de acompañar a los docentes en sus prácticas de enseñanza en esos nuevos espacios que fue preciso transitar, considerando que en muchos casos no contaban con experiencia previa de enseñar en entornos virtuales. Es así como, para resolver la falta, se sucedieron capacitaciones, encuentros en línea, conversatorios y *webinarios* que intentaron llevar algunas ideas, ayudas y sugerencias.

Universidades en acción. Tres casos

En 2020 el Comité Ejecutivo de la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA) decidió realizar un relevamiento para conocer las acciones que las instituciones universitarias comenzaron a realizar ante la pandemia de Covid-19. Con ese relevamiento se pudo contar con un panorama federal para informar al Consejo Universitario Nacional (CIN), compartir documentos, estrategias, logros y obstáculos y así colaborar en la toma de decisiones de política educativa en el área de la Educación a Distancia, acorde con el contexto histórico que se estaba viviendo.

Para ello se realizó una encuesta consistente en doce preguntas cerradas y abiertas, –formulario en *Google Drive*– compartidas a todos los representantes rectorales de la RUEDA. Se obtuvieron treinta y cuatro (34) respuestas, de las cuales dos (2) corresponden a Institutos Universitarios y treinta y dos (32) a Universidades.

En relación con la capacitación, el cien por ciento de las instituciones que respondieron indicaron que realizaron capacitación docente, y treinta y tres de las treinta y cuatro instituciones (97%), crearon aulas virtuales para ello. Asimismo, treinta y dos (94%) señalan que produjeron contenidos digitales y treinta (87,5%) que efectuaron asesorías o asistencia pedagógica. En cuanto a las acciones específicas, al interior de ellas se encuentran las actividades de capacitación en ge-

neral, que incluyen las de acompañamiento, asesoramiento o formación de docentes (74,07%: 20), y las de acompañamiento y formación de estudiantes (25,93%: 7) (Datos a abril 2020).

Esos datos dan cuenta de la importancia que adquirió la tarea de los equipos integrantes de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED) que la mayoría de las universidades ya tenían en actividad o iniciaron sus actividades en pandemia. Para ilustrar lo antedicho, consideramos fecundo presentar las acciones realizadas por tres universidades nacionales.

Universidad Tecnológica Nacional

La Secretaría Académica de Rectorado, a partir del ASPO, habilitó un aula de Formación abierta “Enseñar en la virtualidad” con material generado especialmente por el equipo del Sistema Institucional de Educación a Distancia-SIED, enlaces a recursos creados en las Facultades o en otras instituciones, y foros para compartir experiencias. Se iniciaron las capacitaciones de metodologías, criterios y herramientas específicas para evaluar en forma virtual.

Se desarrollaron conversatorios sobre “Experiencias de evaluación en pandemia” y “Laboratorios remotos”, en los cuales los docentes de distintas Regionales compartieron su experiencia, metodologías, herramientas, resultados y conclusiones. Hasta la fecha del presente informe se han realizado tres, con la participación de más de quinientos docentes de las treinta facultades regionales.

Se han desarrollado documentos de trabajo referidos a la educación a distancia, al uso de herramientas TIC y a la evaluación en entornos virtuales (<https://utn.edu.ar/es/secretaria-academica/programa-de-innovacion/acciones>).

Se han implementado tres cursos con acreditación de posgrado para dos mil docentes en “Introducción a la enseñanza por competencias”, “Evaluación por competencias y uso de TIC para las prácticas de enseñanza”. (<https://sied.utn.edu.ar/>)

Se han elaborado talleres y cursos a demanda de las facultades regionales, sobre la evaluación en entornos virtuales (cinco).

La Secretaría de TIC del Rectorado ha generado material de capacitación en herramientas para la enseñanza y la evaluación en la virtualidad y ha coordinado la capacitación de mil doscientos diez docentes de catorce sedes de la universidad, en el uso de *Teams* para enseñar y evaluar.

En las facultades regionales se desarrollaron actividades de enseñanza virtuales que fueron y son relevadas y monitoreadas por las Secretarías Académicas y los Departamentos, en tanto que los equipos de Apoyo Pedagógico de cada sede desarrollan de manera continua acciones de capacitación y acompañamiento. A la vez, se elaboraron protocolos de evaluación que fueron implementados

Universidad Nacional de Luján

Se detallan acciones vinculadas a la Capacitación a cargo del equipo tecno-pedagógico del SIED.

- **Capacitación a docentes del Programa Mayores de 25 años sin estudios secundarios completos.** Se realizaron tres encuentros con los aspirantes a ingresar para: conocer la UNLu (en colaboración con Difusión Institucional de la Dirección General de Extensión), el aula virtual a utilizar y cómo escribir en la virtualidad.
- **Ciclo de charlas para docentes en el marco del Plan de Virtualización de la Educación Superior I (Plan VES I)** de los distintos departamentos académicos con periodicidad semanal. Las conferencias ofrecidas y las temáticas abordadas contaron con alta presencia de profesores y auxiliares en cada una de las actividades planificadas. Se mencionan los temas tratados:
 - aulas virtuales. Criterios para su organización.
 - El valor de la guía didáctica: actividades, lecturas y recursos articulados.
 - Bimodalidad y aulas híbridas.

- Volver a pensar la clase universitaria. ¿dónde transcurre, cuándo, cómo planificarla?
- Saberes digitales, entre la Educación formal y los espacios informales de aprendizaje.
- Enseñar y aprender en la cultura digital. Pistas para el diseño de clases participativas y diversas.
- Los materiales interactivos como mediadores pedagógicos en el aula virtual.
- Diseño de asignatura con opción pedagógica a distancia.
- Soy profesor no *influencer*. Enseñar en la era de la disrupción.
- El SIED y las estrategias de construcción colaborativa.

Otro tema crucial en período de ASPO fue el de la evaluación en entornos virtuales para lo cual se desarrollaron doce talleres para organizar los momentos de evaluación parcial y final de distintas carreras.

Universidad Nacional de Misiones

En la Universidad Nacional de Misiones, se creó una Red Solidaria de Formación Docente. Así lo relata la Secretaria General Académica, Prof. Esp. Alejandra Camors:

En medio de la pandemia, pensamos que era necesario contar con un espacio para que los colegas pudieran compartir sus saberes y experiencias, para entre todos ayudarnos a pensar cómo afrontar el desafío de dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje en contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio. Una vez hecha la propuesta de creación de la Red Solidaria de Formación, desde el Área Educación a Distancia, se formalizó mediante Disposición de la Rectora N° 211/2020. En el proyecto obran criterios de referencia y lineamientos generales de funcionamiento, quedando estos sujetos a la Secretaría General Académica de la Universidad Nacional de Misiones quien coordina y evalúa las actividades.

La convocatoria a participantes fue mediante el contacto con Secretarios Académicos o responsables de organizaciones gubernamentales, quienes se constituyeron como equipo coordinador y, a partir de un calendario compartido, cada referente propuso expositores que fueron convocados por los participantes quienes acordaron temáticas y fechas para su realización.

La Red tiene continuidad dado que se instaló como un modo de acompañamiento genuino a la comunidad educativa. Bajo la premisa de la solidaridad se constituyó una comunidad de aprendizaje en la que se ponen en valor los saberes y se los articulan para contribuir con la generación de otros saberes enriquecidos y potenciados por las voces de los mismos actores.

Actualmente los *webinars* se desarrollan cada 15 días los días martes a las 17 (Camors, A. comunicación por correo electrónico, 08/06/22)



FIGURA 1. Sitio oficial UNaM (consulta 29/06/22)

Reflexiones

En los tres casos presentados, las capacitaciones tomaron forma de charlas virtuales a cargo de especialistas invitados, de la propia universidad, pero también de otras. Los temas abordaron la complejidad de

la clase universitaria, la formulación de actividades virtuales, la evaluación como componente crítico del proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, etc.

El caso de la Red Solidaria de Formación Docente, ya el adjetivo le otorga una entidad particular a las propuestas, esto es, ser una red genuina en el acompañamiento de los profesores para la enseñanza con tecnologías.

En el caso de la UTN, se sistematizó la formación al otorgar certificaciones de cursos de posgrado –que pasó, obviamente por todos los mecanismos de acreditación técnica y pedagógica que la normativa institucional exige–.

En general, al relevar en encuestas el grado de satisfacción de los docentes, la gran mayoría considera que el tiempo de pandemia y aislamiento permitió desarrollar nuevas capacidades y la modalidad virtual de los procesos formativos. En adelante, consideran que debe favorecerse la complementariedad entre ambas instancias. Se valoran las experiencias, estrategias y recursos didácticos que se han diseñado y rediseñado a los efectos de aprovecharlos ante la nueva instancia de presencialidad combinada con virtualización.

Conclusiones

En el documento producido por la Red de Equipos de Docencia, Investigación y Extensión en Tecnología Educativa RedTE.Ar que hemos mencionado intentamos “Comprender los nuevos saberes y las estrategias que la formación universitaria y profesional tiene y tendrá que atender” (Red TE.Ar, 2021, p. 3) que la pandemia interpeló y puso en evidencia.

Las capacitaciones pudieron ser transferidas a nuevos escenarios de desempeño o a asesorías y acompañamientos a otros equipos docentes con interés en revisar sus propuestas pedagógicas. Asimismo, se registró una tendencia a la documentación del trabajo colectivo, que se fue expandiendo en las redes sociales y construyendo como saber didáctico en comunidades de práctica.

Si consideramos que *Capacitar* es hacer a alguien apto, habilitarlo para algo, es evidente que la capacitación es un proceso planificado,

sistemático y organizado que pretende, a partir de la enseñanza, promover los aprendizajes en virtud de modificar, mejorar y ampliar los conocimientos, habilidades y actitudes.

Es por ello que creemos necesario destacar y debatir algunos temas en torno a la capacitación que deberían:

- distinguir, dada la cantidad de cursos vinculados a diferentes temáticas para enseñar y evaluar a partir de mediaciones tecnológicas, cuáles son cápsulas informativas aisladas que no transforman la enseñanza, o que solo promueven algunos pocos cambios “cosméticos” que son dejados de lado en el corto plazo.
- Entender que es recomendable que se planifiquen procesos más extendidos de capacitación. Programar situaciones guiadas de práctica docente a modo de ejemplo: la continuidad de acompañamiento a través de tutorías posibilita que los profesores adquieran mayor confianza en su tarea, abordando la real complejidad a partir de decisiones tecno-pedagógicas que resulten apropiadas para cada contexto de trabajo.
- Proponer objetivos realistas. Esto es, establecidos sobre la base de lo que los participantes quieren conseguir y no solo de lo que los capacitadores creen preciso o pueden ofrecer (Katz y Rice, 2005)
- Reconocer a los participantes como creadores de contenidos, sujetos activos y no solo receptores de contenidos.
- Recordar que existe una importante masa crítica de profesionales formados quienes, en su gran mayoría, son docentes en ejercicio cuya formación y experiencia en distintos niveles de enseñanza los habilita como capacitadores y cuya actividad debe ser remunerada.
- Observar si se otorga más importancia a los recursos tecnológicos que a la ayuda y el asesoramiento que las personas demandan.

- Considerar previsiones presupuestarias para sostener los recursos de la capacitación.
- Evaluar las acciones realizadas y su impacto en la vida universitaria.

Para finalizar, consideramos que es preciso replantearse las políticas de capacitación. La oferta numerosa y variada, sucedida durante la pandemia por Covid-19, puso en evidencia todas las posibilidades para una etapa impensada. Ahora, debemos observar la demanda de capacitación docente que existe, la diversidad de temáticas que es necesario abordar en esta nueva realidad surgida como consecuencia de la virtualización que irrumpió y provocó este “sacudón tecnológico” (Casablanca, 2021).

El Estado, a través de los Ministerios de educación, al igual que las instituciones educativas deben asumir el compromiso de propiciar y financiar programas de capacitación docente que tengan continuidad.

La capacitación debería priorizar la articulación entre conocimientos teóricos y la práctica de propuestas didácticas diferentes, en diálogo permanente con las demandas y problemáticas que manifiestan los docentes. Por otra parte, las tecnologías digitales representan meta-contextos en donde se articulan diferentes recorridos de aprendizaje formando conjuntos de finalidades, habilidades y enfoques que constituyen pistas sobre nuevas áreas de innovación, por lo que las prácticas de capacitación para la enseñanza mediada por tecnologías no tendrían que separar en forma tan taxativa los procesos educativos de las relaciones sociales que se establecen ni de las actividades de ocio (Coicaud et al., 2021).

Será preciso capitalizar las competencias adquiridas, ponerlas en valor y considerarlas tanto en los concursos docentes como en los diversos ámbitos institucionales en los se desarrollan las carreras profesionales, los cuales, sin duda, se conformarán a través de modelos más híbridos y flexibles.

Referencias bibliográficas

- Casablancas, S. (2021). Tecnologías urgentes, pedagogías postergadas. Las tecnologías irrumpen en el pensamiento educativo de la pandemia. En *De la emergencia a la estrategia Experiencias y aprendizajes sobre educación híbrida en México y Argentina* (pp. 45-58). Universidad de Guadalajara.
- Coicaud, S. M., Martinelli, S. I. y Rozenhauz, J. (2021). Recapacitando acerca de la capacitación docente en tiempos de virtualización. *Virtualidad, Educación y Ciencia. Monográfico Red TE.Ar Apuntes sobre la docencia universitaria*, 13(24). DOI: <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v13.n24.36314>
- Cuenca Pletsch, L., Rozenhauz, J., Laguens, J., Ferrando, K., González, M., Mandolesi, M. E., Marinsalta, M. M., Ulacco, S. y Cura, R. O. (2022). *La UTN en el bienio 2020-2021: sus procesos pedagógicos*. edUTecNe. <https://ria.utn.edu.ar/handle/20.500.12272/6659>
- Katz, J. y Rice, R. (2005). *Consecuencias sociales del uso de Internet*. Editorial UOC.
- Red Universitaria de Educación a Distancia (2020). *Relevamiento de Acciones de las UUNN en Contexto de Pandemia por Coronavirus, abril 2020*. C. Floris, y S. Martinelli (comps.).