

La educación
a distancia y
las fronteras
porosas:

tensiones,
propuestas
y discusiones
en agenda

GONZALEZ Alejandro Hector
OLAIZOLA Eugenia
compiladores

La educación a distancia y las fronteras porosas : tensiones, propuestas y discusiones en agenda : selección de artículos Dossier Boletín Aula Cavila / Alejandro Héctor González ... [et al.] ; compilación de Alejandro Héctor Gonzalez; Eugenia Olaizola ; editado por Virginia Gil ; Lucia Negri ; Claudio Javier Jaime. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2022.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-34-2188-8

I. Educación a Distancia. I. Gonzalez, Alejandro Héctor, comp. II. Olaizola, Eugenia, comp. IV. Gil, Virginia, ed. V. Negri, Lucia, ed. VI. Jaime, Claudio Javier, ed.
CDD 374.4

Selección de artículos Dossier Boletín Aula Cavila

Compiladores: Alejandro Hector Gonzalez y Eugenia Olaizola
Corrección: Virginia Gil, Lucia Negri y Eugenia Olaizola
Diseño: Claudio Javier Jaime

Presentación

Virginia Gil y Lucia Negri

Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías, Universidad Nacional de La Plata

El libro digital *“La educación a distancia y las fronteras porosas: tensiones, propuestas y discusiones en agenda”*, recopila algunos de los dossieres que fueron incluidos y publicados en el boletín mensual digital del Aula Cavila¹, que relatan y dan cuenta de los distintos desafíos y resoluciones que las Universidades miembro han tenido que afrontar desde marzo de 2020 hasta la actualidad. La realización de este libro surgió a partir de una iniciativa conjunta para seguir fortaleciendo los vínculos entre las diferentes universidades que forman parte. A su vez, esta publicación tiene como objetivo compartir producciones, experiencias y difundir todos los trabajos que se realizan desde el Aula Cavila.

Aula-Cavila es una Asociación de Universidades Latinoamericanas creada en el año 2009 e integrada por las Universidades de La Plata, Quilmes, Córdoba, Entre Ríos, Nordeste, y Noroeste de la Provincia de Bs. As. (Argentina), de Extremadura y Fundación Academia Europea e Iberoamericana de Yuste (España), Guadalajara y Autónoma de Chiapas (México), Federal de Santa María (Brasil), Universidad Autónoma de Asunción (Paraguay), Universidad de Santiago de Chile (Chile), Universidad de Porto e Instituto Politécnico de Lisboa (Portugal), Universidades de Panamá, Autónoma de Nicaragua, Autónoma de Honduras, Autónoma de Medellín (Colombia), Autónoma de Juan Misael Saracho (Bolivia) y Universidad Agraria de La Habana (Cuba). Todas las instituciones involucradas se encuentran desarrollando proyectos virtuales propios y se integran en proyectos conjuntos para producir, compartir y difundir el conocimiento mediante el uso de las nuevas tecnologías y las tecnologías digitales.

El Aula Cavila está pensado como un espacio de formación en y de la educación superior de referencia mundial, cuyos objetivos son facilitar y fomentar el acceso a la enseñanza, acortar las distancias y promover un espacio de investigación y formación compartida. Desde el año 2020, y teniendo en cuenta el contexto de pandemia por el COVID-19, la educación superior sufrió diversas transformaciones, modificaciones e incorporaciones, al tener que adaptarse y reinventarse a los distintos escenarios que se fueron sucediendo. En este marco, las universidades, sus docentes y sus estudiantes se vieron inmersos en experiencias que nunca antes habían tenido que atravesar. Es interesante observar cómo la educación a distancia mediada por tecnologías cumplió, en este sentido, un rol fundamental. Por otra parte, este libro no solo es una sistematización de algunas respuestas posibles o del análisis desarrollado durante la emergencia, sino que también intenta dar cuenta del trabajo previo a la pandemia que se viene realizando desde Cavila para poder pensar y fomentar la educación a distancia.

Resulta importante recorrer las páginas de esta recopilación con una mirada analítica, no solo para poder entender los procesos que se atravesaron durante la virtualización forzada para garantizar la continuidad pedagógica, sino también para re-pensar la educación superior en el contexto post pandémico actual. En este sentido, el libro se encuentra dividido en tres partes: *“Aula Cavila, sin fronteras. Una oportunidad en perspectiva”*, *“Nuevos escenarios educativos en emergencia: gestionar, enseñar y aprender en la virtualidad”* y *“Más allá de la emergencia. Pensar la mediación con tecnologías digitales”*.

¹ Boletín con novedades sobre Educación a Distancia enviado a las Universidades miembro del AULA CAVILA. Editado y enviado por la Universidad Nacional de La Plata.
Todos los boletines se encuentran en el blog : <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/boletinaulacavila/>

PARTE 1

Aula Cavila, sin fronteras. Una oportunidad en perspectiva

Aula CAVILA: Cooperación fortalecida en tiempos de covid-19 y desafíos pendientes.
Héctor Sánchez Santamaria, Beatriz C. Rodríguez Caldera, Juan M. Hernández Núñez.....6

Experiencia COOL Cavila: implementación piloto y nuevos desafíos.
Alejandro Héctor Gonzalez Príncipe, Eugenia Olaizola, Marilina Peralta.....10

PARTE 2

Nuevos escenarios educativos en emergencia: gestionar, enseñar y aprender en la virtualidad

De la reacción a la estrategia: enfoques en el tránsito a la multimodalidad en la Educación Superior. *María Elena Chan Núñez.....17*

Protagonismo de la Educación a Distancia en tiempos de COVID-19. Un reto que empuja hacia el cambio del paradigma educativo. *Carla Decoud.....19*

UNNOBA: Experiencias áulicas en tiempos de virtualidad obligatoria.
Mónica Sarobe, Tamara Ahmad y Claudia Russo.....23

La gestión académica de la modalidad a distancia en tiempos de pandemia.
Algunas miradas desde la experiencia en UNER. *María Laura Rodríguez.....28*

PARTE 3

Más allá de la emergencia. Pensar la mediación con tecnologías digitales

Horizontes para la reconfiguración de la enseñanza.
Alejandro Héctor Gonzalez Príncipe.....35

Territorios digitales y presenciales en la UNLP: algunas reflexiones sobre la recuperación y el sostenimiento de estrategias en la mezcla. *Fernanda Esnaola.....41*

Evaluación de la Calidad en Educación a Distancia. *Carla Decoud.....47*

La evaluación mediada por tecnologías. Apostillas desde una universidad bimodal.
Walter Marcelo Campi y Griselda Viviana Leguizamón Muiño.....49

Reconfigurando las clases de Programación II: talleres mediados por tecnología digital. *Leandro Romanut y Alejandro Héctor González Príncipe.....57*

Recursos para prácticas en curso electivo "Programa de pre requisitos y bases para implementar HACCP". *Karina Pellicer, Diego Real, Julián De la Torre, Bárbara Huber, Julio Copes.....66*

Aula Cavila, sin fronteras.
Una oportunidad en perspectiva

Aula CAVILA: Cooperación fortalecida en tiempos de covid-19 y desafíos pendientes

Héctor Sánchez Santamaria
Beatriz C. Rodríguez Caldera
Juan M. Hernández Núñez

Universidad de Extremadura

Introducción

AULA es el acrónimo de la Asociación de Universidades Latino-Americanas. Fue constituida en febrero de 2009 en la ciudad de Cáceres como un espacio de debate, cooperación, formación y producción académica y científica en torno a la educación virtual.

El origen de AULA se remonta a 1992 cuando, a iniciativa de la Junta de Extremadura y de la Universidad de Extremadura se acuerda la creación, bajo la estructura legal de fundación pública, del Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica (CEXECI) para potenciar la identidad iberoamericana a través de la cultura y el conocimiento.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior, emanada de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, organizada por la UNESCO en París, en Octubre de 1998, constituyó el hito que promovió que, un año después, rectores y autoridades de universidades iberoamericanas acordaron la creación de una Universidad Virtual Iberoamericana (UVI) como un espacio de cooperación intelectual, científica y cultural, sustentada en las TICs, que contribuya a fortalecer una identidad iberoamericana mediante programas educativos, científicos, tecnológicos, culturales y humanísticos empleando los tres componentes básicos del trabajo académico en la educación superior: *la enseñanza, la investigación y la extensión*. La UVI fue la semilla de la que floreció la actual asociación.

El libro *“Educación sin fronteras”*. Diez años de *“AULA CAVILA”* recopila las reflexiones y experiencias relativas en torno a la educación virtual y a los distintos aspectos que la conforman: oferta académica, tecnología, metodología docente, internacionalización, entre otros, de los primeros diez años de existencia de la asociación.

En la actualidad AULA cuenta, como miembros, con las prestigiosas universidades Nacional de Entre Ríos, Nacional de la Plata, Nacional de Córdoba, Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, de Quilmes y Nacional del Nordeste en Argentina, de Guadalajara y Autónoma de Chiapas en México, Universidad de Porto e Instituto Politécnico de Lisboa en Portugal, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua en Nicaragua, Universidad de Panamá en Panamá, Nacional Autónoma de Honduras en Honduras, Nacional de Asunción en Paraguay, Federal de Santa María en Brasil, Universidad de Santiago de Chile en Chile, Autónoma Latinoamericana de Medellín en Colombia, Agraria de La Habana en Cuba, Autónoma Juan Misael Saracho en Bolivia y Universidad de Extremadura en España y la Fundación Academia Europea e Iberoamericana de Yuste como socio honorario.

Fue concebida con el objetivo principal de crear un Campus Virtual Latinoamericano (CAVILA) innovador, incluyente y con pertinencia social que facilite la formación de futuros *“trabajadores del conocimiento”* comprometidos, como ciudadanos, con la defensa de los derechos humanos y la paz, así como con la búsqueda de soluciones a los problemas de su entorno más cercano y con la innovación empresarial y el emprendimiento.

Un espacio virtual de enseñanza superior que brinde una educación virtual de calidad fruto de las excelencias científicas-técnicas de cada universidad y con una oferta académica de grado, postgrado y de formación continua acorde a las necesidades sociales y laborales del momento. También tienen cabida actividades virtuales de extensión universitaria, culturales, científicas o lúdicas básicamente relacionadas con Iberoamérica y Europa, así como con derechos humanos, gobernabilidad, cultura de paz, diversidad cultural, minorías, etc.

Cooperación transfronteriza para la formación virtual de calidad

Formación virtual y de calidad y cooperación son algunas señas de identidad de AULA y que se materializan en la Escuela Virtual Internacional (EVI).

La Escuela Virtual Internacional, cuya primera edición se celebró en 2014, es una oferta académica virtual conjunta de las universidades miembro de AULA que cada año se desarrolla entre julio y noviembre con el objetivo de profundizar en campos específicos del saber y analizar los problemas actuales de la sociedad. Los cursos abarcan diferentes áreas temáticas siendo la *“Formación para la docencia virtual”* y *“Cultura, derechos e identidades”* los que generan mayor interés en el público. Las propuestas formativas utilizan una metodología docente flexible para que cada participante establezca su ritmo de aprendizaje y que incentive la participación activa, el debate y la reflexión de los y las estudiantes posibilitando el intercambio de ideas y puntos de vista en aras de potenciar el conocimiento y la acción sobre los distintos temas. Asimismo, se plantea una formación integral basada en la diversidad cultural y local de cada una de las propuestas, aprovechando la riqueza de contar con participantes de diferentes países en un mismo espacio virtual.

Cada institución se ocupa de la gestión administrativa y de la impartición de sus cursos. Desde la 8ª edición, cada curso tiene un espacio virtual en una plataforma Moodle, aulacavila.org, construido bajo el proyecto *“Nuevos desafíos en la Universidad del siglo XXI: Incremento de matrícula, baja de deserción y alfabetización digital”* presentado a la convocatoria Fondo Fiduciario Pérez-Guerrero para la Cooperación Sur-Sur otorgado a las universidades de AULA y liderado por la UNNOBA y que hace realidad la vocación inicial y fundacional de AULA de configurar un Campus Virtual en el que se concentren todas las propuestas formativas de la asociación.

En 2021, AULA inicia los Seminarios sobre Educación en línea en Iberoamérica, un espacio de reflexión que pretende fortalecer la labor educativa de las instituciones que ofrecen educación virtual en Iberoamérica a través de compartir conocimientos, experiencias, reflexiones y propuestas respecto a los desafíos de la educación superior en línea y a distancia. Se invita a este foro a la Unión de Universidades de América Latina- Espacio Común de Educación Superior en Línea para América Latina y el Caribe (UDUAL-ECESLI) y al Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD).

COVID-19: Adaptación digital basada en la Cooperación

En 2020, las instituciones de educación superior ya estaban inmersas en un proceso de adaptación, acogiendo las nuevas herramientas digitales y metodologías activas de enseñanza, mejorando la adquisición de habilidades digitales y *“soft skills”*. La pandemia del Covid-19 y las restricciones a la presencialidad que sufrieron estas instituciones aceleraron su transición hacia organizaciones digitales. Las instituciones que ya contaban con sistemas de universidad digital bien asentados toleraron mejor esta disrupción. Entre otras cosas, las universidades debieron buscar soluciones a:

El significativo aumento de conexiones simultáneas a los campus virtuales de las comunidades universitarias por parte de profesores, estudiantes y personal de administración y servicios que pasaron a enseñar, aprender y trabajar en remoto y que tensionaron al máximo las capacidades de las infraestructuras subyacentes a las plataformas de gestión del aprendizaje.

La brecha digital que, por motivos económicos, geográficos o de capacitación, impidió a algunas personas acceder por igual y con la misma calidad a todos los sistemas informáticos y servicios de telecomunicaciones. Algunas iniciativas trataron de reducir esta brecha digital, por ejemplo, proporcionando a los estudiantes equipos informáticos o de conexión a Internet.

La competencia digital del profesorado. Con la intención de apoyar al profesorado en esta transición hacia la enseñanza remota de emergencia durante la pandemia, las universidades miembros de AULA impartieron y compartieron píldoras formativas virtuales y abiertas sobre tecnologías educativas y metodologías docentes para la docencia virtual reforzando la cooperación entre las instituciones asociadas.

En algunas temáticas, esta adaptación ha sido más fácil o ha dado pie a la incorporación de nuevas metodologías y materiales docentes. En otras, no podía hacerse mucho más allá de la digitalización de contenidos y la traslación de las clases presenciales a videoconferencias. Para poner en común las experiencias vividas y los aprendizajes conseguidos, AULA organizó el encuentro virtual *“Educación virtual. La perspectiva de las/os estudiantes”* dentro del programa del 30º Encuentro Internacional de Educación a Distancia de la Universidad de Guadalajara, para escuchar a los estudiantes. Se planteó como un debate-conversación en torno a las dificultades sufridas y a las oportunidades experimentadas por el estudiantado durante el confinamiento y las problemáticas surgidas en la continuación del curso de manera virtual.

Principales desafíos pendientes: formación oficial conjunta, movilidad virtual y estándares de calidad

Consolidada la Escuela Virtual Internacional y centralizada ya su oferta académica en un campus virtual de enseñanza aprendizaje único como espacio de integración interuniversitaria, quedan ilusionantes desafíos pendientes que abordar en el corto plazo.

La ampliación de la oferta académica oficial de las instituciones miembro de AULA mediante títulos de grado y postgrado virtuales conjuntos permitiría a los estudiantes aprovechar los puntos fuertes de cada una de las instituciones participantes y alternar sus estudios entre ellas sin salir de casa. La mayor dificultad de este reto estriba en conjugar las diferentes organizaciones de las enseñanzas universitarias reguladas en los diferentes países.

La internacionalización y movilidad académica son también objetivos fundacionales de AULA. No sólo la movilidad física de estudiantes, profesores y personal de administración y servicios entre instituciones miembro de la asociación también la movilidad virtual para crear una colaboración transfronteriza que mejore la comprensión intercultural y el intercambio de conocimientos utilizando las TICs. Las universidades UNLP, UNNOBA, UNAM, UNC, UP, UDG, UNER y UNAH ya han trabajado en el desarrollo de normativas y buenas prácticas en movilidad virtual de docentes, estudiantes y gestores de movilidad. El establecimiento de nuevos acuerdos entre estudios afines de universidades de la asociación debería aumentar significativamente la movilidad entrante y saliente virtual en los próximos años.

Por último, el establecimiento de unos indicadores internacionales que permitan evaluar la calidad tanto de los títulos oficiales como de los espacios virtuales (organización,

contenidos, evaluación y participación activa) sobre los que se asientan las asignaturas y cursos virtuales o semipresenciales permitiría el diseño e implantación de los títulos garantizando su verificación y acreditación. Las normas UNE 66181:2012 – Formación Virtual y UNE 71362:2020 de calidad de los materiales educativos digitales y el Sello de Enseñanzas No Presenciales e Híbridas ENPHI puesto en marcha por ANECA podrían constituir el punto de partida desde el que consensuar una herramienta que permita medir el nivel de confianza sobre el desarrollo óptimo del proceso de enseñanza-aprendizaje no presencial en cuanto a la comprobación de la adquisición de los resultados de aprendizaje, teniendo en cuenta aspectos específicos en la modalidad no presencial en el ámbito internacional, así como en los requisitos exigidos sobre el soporte institucional de la universidad a este tipo de modalidad de enseñanza.

Experiencia COOL Cavila: implementación piloto y nuevos desafíos

Alejandro Héctor Gonzalez
Eugenia Olaizola
Marilina Peralta

**Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías,
Universidad Nacional de La Plata**

Resumen

El objetivo de narrar esta experiencia es sistematizar reflexivamente el proceso de diseño y ejecución del proyecto piloto: COOL *“Formación de docentes en la generación de materiales educativos digitales”*, enmarcado en Aula Cavila¹. En este sentido, se intenta recuperar teóricamente las decisiones tecnológicas – pedagógicas – didácticas puestas en diálogo en la primera experiencia y reflexionar colectivamente sobre los resultados obtenidos. Asimismo, nos proponemos identificar fortalezas, debilidades y nuevos desafíos de la metodología COOL (*Collaborative Open Online Learning*) como estrategia para la formación continua de profesores en nuestra Universidad.

Nos enfocaremos especialmente en la propuesta realizada desde la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías dependiente de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de La Plata.

Consideraciones iniciales

Desde sus orígenes, en 2007, Aula Cavila se ha propuesto avanzar en diversas líneas de acción que promuevan el desarrollo de espacios de enseñanza en entornos virtuales en la Educación Superior. Hacia este sentido y a lo largo de estos años, se han edificado cuatro ejes de trabajo que articulan las acciones de Aula Cavila: Formación, Investigación, Comunicación² y Articulación entre universidades.

Al interior del eje formación ubicamos al Proyecto COOL, surgido a partir del intercambio y la colaboración entre la Universidad Virtual de Guadalajara (UDG) y las universidades argentinas: Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA) y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

El principal propósito de este acuerdo de colaboración institucional entre las universidades enumeradas anteriormente consistió en diseñar una oferta de formación orientada a fortalecer las competencias ciberculturales de los y las docentes de las instituciones que integran CAVILA. Puntualmente, se acordó que los esfuerzos debían estar orientados en ofrecer herramientas teórico – prácticas para la producción colaborativa de materiales educativos didácticos en el marco de la cultura digital.

Las universidades que participaron del proyecto acordaron identificar un tema/problema que estuviese doblemente sujetado: por un lado, a la enseñanza propiamente dicha y, por otro, a la enseñanza en el contexto de las propuestas educativas de sus propios docentes. El objetivo de esta búsqueda fue poder re-significarla en una instancia de capacitación con metodología COOL y, de esta forma, fortalecer la formación de los y las trabajadores docentes.

¹Asociación de Universidades Latinoamericanas que conforman el Campus Virtual Latinoamericano (CAVILA).

²Página web una oferta compartida: <https://www.cavila.org/es>

El COOL (Collaborative Open Online Learning) es una estrategia propuesta como un modelo formativo derivado del Instituto de Gestión del Conocimiento y el Aprendizaje en Ambientes Virtuales (IGCAAV) del Sistema de Universidad Virtual de Guadalajara, que pretende ser un modelo de entorno de colaboración con herramientas y conexiones al exterior para desarrollar ecosistemas de conocimiento.

Este proyecto, a cargo de María Elena Chan, propone trabajar la idea de cursos masivos en línea desde una perspectiva diferente. Como plantea Chan (2016) el desafío actual de la educación en línea requiere *“desempaquetarse”* y hacerse más flexible. En este sentido, la autora plantea *“(…)¿cómo aprovechar la apertura y la masividad para fomentar el aprendizaje en colaboración? ¿Qué nos da la masividad? No tenemos que hacer cursos masivos y abiertos porque esa es la tendencia para que nos veamos mundialmente y se note lo que ya estamos haciendo. Si hacemos algo masivo lo que voy a tener son amplias posibilidades de conectar gente, diversidad en las conversaciones, en las lenguas, en los modos de pensar... La riqueza puede estar ahí.”* (Chan, 2016; 36)

Los cursos abiertos, masivos y en línea datan de hace tiempo a partir del nacimiento de los MOOC (Massive Online Open Course). Las grandes universidades que los impulsaron en su inicio son instituciones presenciales que descubrieron con los MOOC una posibilidad para sus proyectos educativos a distancia y el diseño industrial de contenidos para llegar a masas de estudiantes. Pero, en el ámbito de la educación a distancia, el diseño industrial de contenidos data de la década de los setenta, por lo que el formato básico de los MOOC no representa innovación, e incluso podría afirmarse que podría entenderse como un retroceso en el tratamiento educativo que ha tendido cada vez más hacia la personalización en esta modalidad (Chan, 2016).

En los MOOC, si bien los participantes interactúan entre sí para construir el conocimiento mediados por tecnologías digitales, las tareas son de resolución individual y las instancias de evaluación son caracterizadas por las estrategias de la autoevaluación y la evaluación entre pares (Peralta, Olaizola, Romanut; 2019). Algunos investigadores, como Zapata Ros, Chan, Campi, entre otros (2016), plantean que este enfoque supone una regresión en relación a las corrientes pedagógicas modernas en tanto carecen de interacción pedagógica-didáctica entre profesores y estudiantes, y la evaluación no es entendida como un espacio de aprendizaje sino más bien como una instancia de mera acreditación, perdiendo entonces su sentido formativo.

Para los autores, estos elementos inducen al abandono/deserción de las propuestas, manifestado por la ausencia de un acompañamiento docente más próximo durante todo el proceso. No obstante, los autores rescatan positivamente que en esta metodología el docente – tutor interviene ante el pedido explícito del grupo de estudiantes frente a un problema que les impide el logro del objetivo del curso: la elaboración del producto colaborativamente (Olaizola, Peralta, Romanut; 2019).

Es ante estos cuestionamientos que el Sistema de Universidad Virtual de Guadalajara de México propone la metodología COOL con la intención de superar estas fisuras halladas al interior de los MOOC, como una oportunidad y un desafío metodológico para las propuestas de formación abierta y masiva, con el eje puesto en la colaboración: *“Trabajar donde sea, con quien sea y en cualquier momento”*.

El proyecto COOL CAVILA

Durante la primera experiencia piloto del Proyecto COOL CAVILA se diseñaron e implementaron tres cursos. El objetivo común de todos ellos fue trabajar las competencias ciberculturales de las y los docentes universitarios. Entendemos por competencias ciberculturales tanto a las capacidades para gestionar información y conocimiento, como aquellas para comunicarlo y aprovecharlo de manera inteligente, utilizando las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Estas propuestas estuvieron estructuradas puntualmente en cuatro de las competencias ciberculturales que se requieren para la colaboración académica:

- a. **Problematización:** uso de herramientas que organicen una discusión, y herramientas para la publicación de debates.
- b. **Gestión y sistematización informativa:** uso de entornos para compartir y comentar referencias.
- c. **Escritura colectiva:** manejo de wikis y documentos compartidos.
- d. **Gestión de redes de expertos:** con uso de entornos y dispositivos para la articulación de personas con intereses comunes, intercambio de ideas y gestión de proyectos.

Las universidades implicadas a cargo de la oferta formativa desarrollaron una primera propuesta a la que se podrían añadir, en una segunda etapa del proyecto, módulos de capacitación que siguieran los mismos principios, temas y que sean pertinentes para enriquecer la experiencia. Esto supuso una lógica modular que planteó una dinámica participativa que admitió que otros módulos pudieran sumarse en tanto fueran pertinentes con el objetivo general de la propuesta y siguieran los principios de la misma: específicamente, que el proceso de enseñanza sea planificado desde la metodología COOL.

En esta primera etapa de desarrollo, se planificaron y presentaron tres módulos iniciales, cuyo foco principal fue la producción de materiales didácticos digitales: presentaciones educativas, infografías y videos educativos; articulando de esta manera con las competencias ciberculturales acordadas. La oferta de formación estuvo destinada no solo a los y las docentes de las universidades miembro de AULA CAVILA, sino también de la Red de Educación a Distancia, Argentina (RUEDA) a fin de seguir ampliando y profundizando las redes de cooperación, intercambio, colaboración entre diferentes instituciones de la Educación Superior.

Los cursos tuvieron una duración de 20hs. reloj cada uno, traducidos en dos semanas de cursada en línea. Estos cursos fueron dictados entre octubre y noviembre de 2018 en el entorno virtual administrado desde la UDG virtual³.

La estrategia general que se acordó imprimir en los cursos, giró en torno al proceso de aprender con y de otros a partir de la colaboración en el desarrollo de los materiales educativos. Fundamentalmente, se intentó que los participantes puedan auto-organizarse grupalmente para aceptar el desafío, construir acuerdos sobre las herramientas, la idea, elaborar el material, presentarlo a evaluación y luego decidir publicarlo en la galería del COOL y fuera del mismo (Olaizola, Peralta, Romanut; 2019).

Durante el proceso de preinscripción se efectivizaron 207 inscripciones que se corresponden con representantes de 37 instituciones nacionales e internacionales (Paraguay, España y Honduras). Finalizaron con éxito esta experiencia de formación un total de 124 participantes. Cada docente decidió en qué curso participar y la acreditación se realizó por propuesta.

La oferta académica se conformó por las siguientes propuestas:

- **Video Educativo.** Curso a cargo de la UNNOBA. La propuesta consistió en invitar a repensar los materiales educativos de forma que se puedan elaborar en un formato audiovisual. Propuso la escritura de un guión y la realización de la etapa de pre-producción en grupos colaborativos de trabajo. Este curso tuvo un total de 87 participantes y lo acreditaron 27 profesores.

³ Link de acceso: <https://cool.udgvirtual.udg.mx/>

- **Presentaciones Visuales.** Este curso estuvo a cargo de la UNER. Intentó generar un espacio de análisis colaborativo de los recursos que utilizamos en nuestras propuestas educativas, y a partir de allí, rediseñar el material considerando criterios sobre nociones gráficas y comunicacionales en pos de potenciarlos. Se inscribieron 108 docentes y se acreditaron 36 participantes. Fue la propuesta con mayor cantidad de interesados.
- **En el curso “Infografías”** a cargo de la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías de la UNLP se inscribieron 102 profesionales y aprobaron 62 participantes. Esta propuesta fue la primera en implementarse y finalizó con el mayor porcentaje de aprobados. En esta propuesta se intentó generar un espacio de aprendizaje colaborativo de elaboración de un material educativo digital en interacción con otras y otros docentes.

Si bien las tres propuestas fueron elaboradas bajo criterios pedagógicos comunes y con el asesoramiento de la UDG virtual, en relación con el diseño de la propuesta Infografías “(...)el curso estuvo atravesado por dos componentes esenciales para la metodología COOL: el video y el reto” (Peralta, Olaizola y Romanut, 2019; 5). El vídeo, guión escrito y producido en conjunto con el Centro de Producción Multimedial de la UNLP (CEPROM), como material audiovisual didáctico fue la forma para presentar el contenido: tema a abordar y el reto, a modo de desafío, problema a resolver colectivamente.

“En esta oportunidad, la propuesta planificada se centró en la realización y resolución colaborativa de un reto vinculado a la transmisión -dimensión propia de la enseñanza-: la presentación del contenido a través del rediseño de materiales educativos a partir de herramientas digitales. El reto fue construido como problema: Reinventar un recurso para la enseñanza de nuestras asignaturas.” (Peralta, Olaizola y Romanut, 2019; 5)

La dinámica, estrategia metodológica, enmarcada en la metodología COOL, invita a los participantes, protagonistas de la experiencia, a comenzar por recuperar un material educativo de sus propias propuestas áulicas en pos de transformarlo en una infografía para la enseñanza de sus asignaturas. A partir de la presentación del reto y de las instrucciones disponibles en el espacio virtual sobre cómo participar de la experiencia, los participantes debían auto-organizarse comunicándose por las herramientas asincrónicas disponibles en el aula y apropiándose del espacio: “Intercambios” para dialogar y construir acuerdos al interior de los grupos de pares.

Además, contaban con la caja “Herramientas” con bibliografía, recursos, ejemplos de infografías y materiales didácticos. Por último, la “Galería hipermedial” invita a presentar los materiales producidos, es decir, el producto co-construido en formato infografía, y a co-evaluar de manera individual al menos un material didáctico elaborado por otros participantes siguiendo los criterios indicados por el equipo docente desde el inicio de la cursada. Estos criterios fueron presentados en el instructivo en forma de rúbrica, herramienta elegida como instrumento para la evaluación. De esta manera, la Galería invitaba a generar un espacio de lectura y diálogo colectivo transformándose en una oportunidad para el aprendizaje colaborativo. Esta experiencia permitió producir 28 Infografías, que actualmente constituyen un material para la enseñanza en las aulas universitarias.

Finalizada la etapa de producción y co-evaluación se administró una encuesta de resolución individual y optativa, a modo de relevamiento de información, con el objetivo de poder evaluar el diseño y la implementación de la propuesta y, construir insumos para la reflexión pos-activa del proceso de enseñanza.

En términos generales la sistematización permitió obtener los primeros resultados:

- El 61% de los participantes que respondieron la encuesta consideraron que los contenidos abordados fueron fundamentales para resolver la actividad.

- El 61% acordó en que la comunicación entre el grupo y con los docentes – tutores fue entre excelente y muy buena.
- Un 81% que los tiempos para resolver las tareas resultaron entre excelentes y muy bueno.
- Por último, el 90% consideró que los contenidos y recursos presentados fueron entre excelentes y muy buenos.

Nuevos desafíos y consideraciones finales

El desarrollo del proyecto COOL Cavila nos planteó grandes desafíos. Si bien el diseño de proyectos en red es un aspecto que caracteriza a esta red de universidades, pensar una oferta de cursos orientada a la formación específica de profesores en competencias ciber culturales, como así también abrir el juego a otros participantes por fuera de CAVILA, fue muy interesante y dejó muy buenas sensaciones que invitan a pensar otras estrategias a futuro. Sobre todo, este último punto, que permitió darle visibilidad a la red puertas afuera.

Todas las universidades intervinientes acordaron en la importancia de seguir diseñando nuevas ofertas de formación que invitan a vivenciar otras experiencias de aprendizaje y profundicen las posibilidades de formación continua, apostando a la producción de conocimiento con otros y otras colegas.

En lo que respecta puntualmente a la utilización de la metodología COOL, se generó un entorno que propició el encuentro de muchos participantes, pero logrando la organización de equipos que respondieran a tareas colectivas. Estos equipos fueron conformados por docentes de distintas procedencias, lo cual le agregó un condimento más que potente al proyecto.

Como se mencionó a lo largo del trabajo, el modelo Colaborative Open Online Learning rompe con algunos criterios del diseño educativo en entornos digitales. No obstante, nos hacemos algunas preguntas acerca del alcance de estas metodologías, puesto que consideramos que su aplicación no puede ser explicada independientemente del contexto, su destinatario y el objeto de enseñanza. En este sentido, entendemos que lo que hace sustantiva cualquier experiencia de formación es una propuesta pedagógica situada. Como plantea Chan (2017), algunos estudios arrojan que esta metodología funciona muy bien con personas que poseen experiencia de formación en entornos digitales, con una fuerte motivación frente al tema u objeto del aprendizaje. (Peralta, Olaizola, Romanut; 2019).

Bibliografía

Chan, M. E. (2016). El modelo COOL: aprendizaje colaborativo en línea y abierto. En Zapata Ros, M.; Campi, W.; Pérez, M. X. (Comp.) (2016). MOOC, debate abierto. Capítulo 2. 1era. Ed. – Bernal: Universidad Virtual de Quilmes, 2 Libro digital, EPUB. Recuperado el 18/2/2020 de: <https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/327/mooc.pdf?sequence=1&isAllowed>

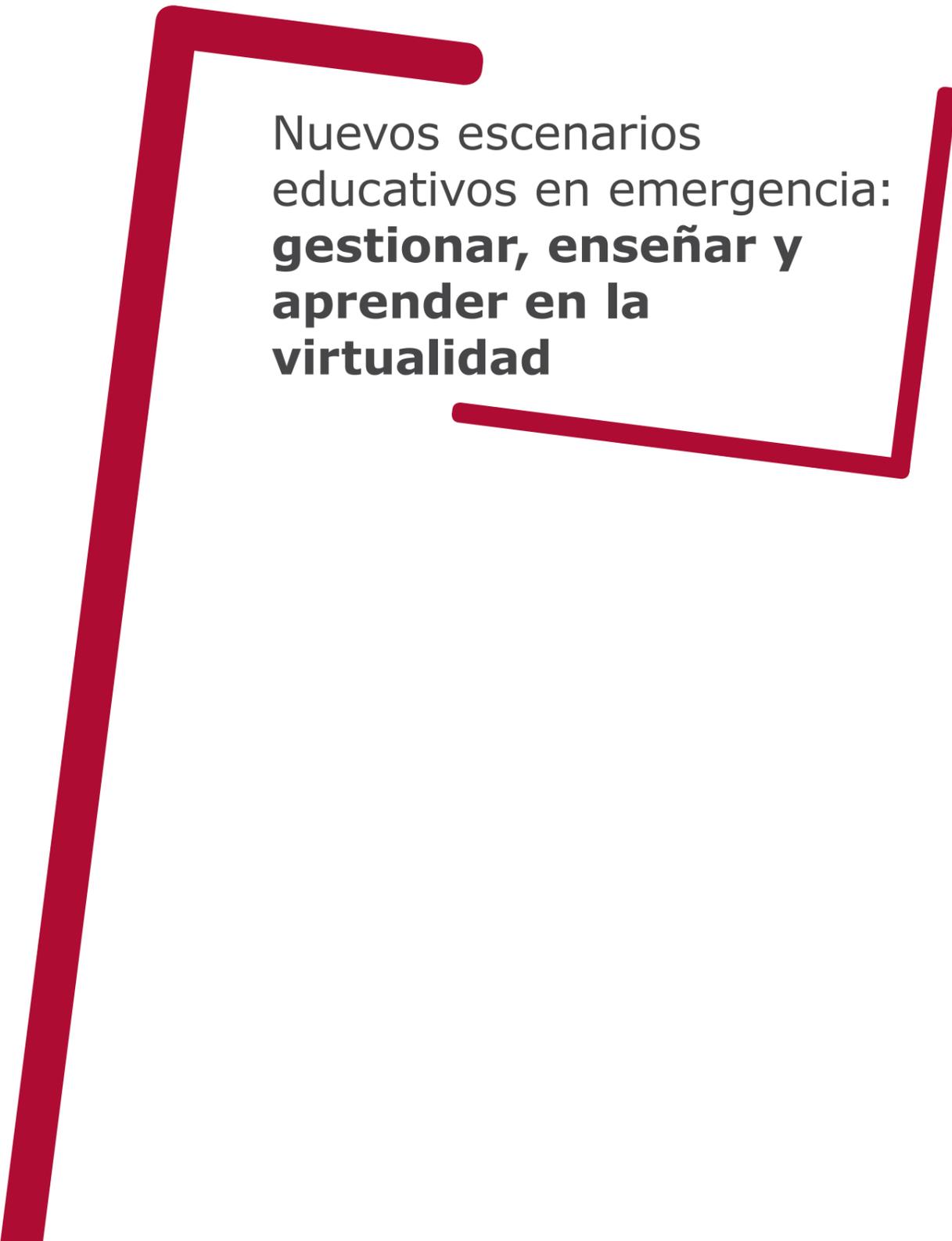
Chan, M. E. (2017). Disrupción, alternancia e itinerancia: la tecnología al servicio de nuevas propuestas educativas en la universidad latinoamericana. En Virtualidad, Educación y Ciencia. Año 8. Núm. 15.

Gros, B. (2000). El Aprendizaje Colaborativo a través de la Red: Límites y Posibilidades. En Aula de innovación educativa, ISSN 1131-995X, Nº 162, 2007, págs. 44-50.

Jiménez, D. (2010). Nuevos paradigmas educativos y modalidades educativas. Recuperado el 18/2/2020 de: http://es.slideshare.net/auri_desi/modalidades-educativas-5551315

Peralta, M.; Olaizola, E. y Romanut, L. (2019). Las tecnologías en el ecosistema del conocimiento: Propuesta con metodología COOL en la UNLP. Desafíos colectivos e institucionales. TE&ET 2019. Universidad Nacional de San Luis. 1 y 2 de julio de 2019.

Zapata Ros, M. (2016). MOOC: posibilidades y límites para la educación superior. En Zapata Ros, M.; Campi, W.; Pérez, M. X. (Comp.) (2016). MOOC, debate abierto. Capítulo 1. 1era. Ed. – Bernal: Universidad Virtual de Quilmes, 2 Libro digital, EPUB.



Nuevos escenarios educativos en emergencia: **gestionar, enseñar y aprender en la virtualidad**

De la reacción a la estrategia: enfoques en el tránsito a la multimodalidad en la Educación Superior

Chan Núñez María Elena

Universidad de Guadalajara

Resumen

Contraste de modelos de gestión de multimodalidad: individual, centralizado y sistémico a partir de la reacción de las IES ante la pandemia.

Palabras claves

Sistema de Universidad Virtual, Programa estratégico: Transformación digital y Futuro de las profesiones.

Reacciones ante la pandemia

Cuando surgió la contingencia sanitaria COVID-19 la despresencialización de la Educación Superior ya era tendencia desde más de una década (Rama, 2010), y la emergencia se atendió de diferente manera en las instituciones según alcances en el desarrollo de la modalidad en línea.

La conversión de la modalidad presencial a la virtual para continuar con los programas escolares recayó principalmente en los docentes, en su capacidad para traducir su concepto de enseñanza, mediatizar sus contenidos y adaptar sus formas de evaluación a los entornos digitales. No fue un proceso de apropiación de la modalidad educativa virtual, se tradujo la enseñanza convencional a su operación mediada por tecnologías de información y comunicación. En los foros recientes sobre la digitalización emergente se comparte el ánimo de aprovechar la coyuntura y fortalecer la multimodalidad como estrategia para mejorar la cobertura, lograr inclusión, atender el rezago, diversificar la oferta formativa, flexibilizar e internacionalizar el currículum y fomentar la formación interdisciplinaria.

Para transitar y fortalecer la multimodalidad en las IES ¿basta con mantener al docente como responsable principal de la innovación? o ¿se requiere asumir la innovación a escala organizacional? ¿Cómo garantizar máxima calidad y sostenibilidad de la multimodalidad educativa en las instituciones con visión de futuro?

Enfoques en la gestión de la multimodalidad

La apuesta por el cambio educativo centrado en la actualización docente se impulsó en los setentas del siglo pasado como parte de una política internacional de difusión de innovaciones (Santa Catalina, 2010) y, aunque hoy su objeto de capacitación sean tecnologías avanzadas, opera bajo principios similares de mejora individual. Sin duda es determinante que los docentes empujen el cambio, pero la multimodalidad requiere gestión especializada para darle soporte. En Iberoamérica se han operado algunos modelos con buenos resultados:

a. **Innovación centralizada:** opera desde una instancia coordinadora experta en innovación que promueve el desarrollo de oferta educativa en línea en las dependencias de la institución. Realiza acciones de capacitación y acompañamiento para el diseño curricular e instruccional con el propósito de incrementar la oferta multimodal.

b. **Enfoque sistémico y en red:** opera bajo principios de diferenciación, complementariedad y optimización. En este enfoque se aprovecha el saber especializado en educación virtual de una instancia que colabora con otras entidades para dar soporte a programas de cualquier área de conocimiento e integra la oferta en red. Todas las entidades son proveedoras de contenidos disciplinares especializados y pueden complementarse entre sí para ofrecer trayectorias formativas más abiertas, flexibles e interdisciplinarias.

Existen múltiples modelos y experiencias para gestionar sistémicamente la multimodalidad, es buen momento para fortalecerlos y responder con visión anticipatoria a un mundo hiperconectado.

Bibliografía

Rama C. (2010). La tendencia a la despresencialización de la Educación Superior en América Latina, RIED, 13(1), 39-72.

Santa Catalina, I. (2010). Modelo de Dinámica de Sistemas para la implantación de Tecnologías de la Información en la Gestión Estratégica Universitaria. Donostia, Universidad del País Vasco.

Protagonismo de la Educación a Distancia en tiempos de COVID-19. Un reto que empuja hacia el cambio del paradigma educativo

Entrevista a *Carla Decoud*

Directora de Elearning de la Facultad Politécnica de la Universidad Nacional de Asunción

La educación a distancia no es una novedad en nuestro país. Sin embargo, hasta hace unos años atrás era vista con cierta desconfianza, desde la ignorancia y la desinformación. ¿Cuándo empezó la educación a distancia en Paraguay? ¿Cómo se desarrolló en la Educación Superior?

La historia de la Educación a Distancia en Paraguay se viene desarrollando desde hace aproximadamente 30 años. Los primeros pasos fueron desarrollados en 1994 por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), y apoyados por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), con el Proyecto *“Educación a Distancia: Profesionalización de maestros no titulados”*, destinado a docentes en ejercicio que no reunían el perfil de formación pedagógica, ante el diagnóstico realizado en el proceso de la Reforma Educativa. Los recursos para la formación fueron módulos impresos, programas de radio y televisión. A lo largo de los años, fueron avanzando los proyectos destinados a distintos niveles del sistema educativo, como la formación continua de docentes de Educación Escolar Básica, formación de jóvenes y adultos en educación formal y no formal.

Las primeras carreras universitarias en la modalidad fueron Administración, Contabilidad y Ciencias de la Educación, que se implementaron entre el 2003 y 2004 en la Universidad Autónoma de Asunción. Los recursos mediadores del aprendizaje utilizados fueron: libros, guías de estudio, y el acompañamiento de tutores vía telefónica. Si bien las primeras experiencias se implementaron en el sector privado, la Universidad Nacional de Asunción, tiene sus antecedentes en un proyecto implementado con una Universidad del país Vasco, España, a fin de diseñar una oferta de formación con investigadores en Ciencias de la Salud.

En el 2010, la plataforma *“Educa”* inicia su implementación, y se crea el Departamento de Elearning de la Facultad Politécnica, que viene desarrollando actividades de apoyo a la docencia en las áreas de asesoría pedagógica, soporte, diseño y desarrollo de contenidos, además de capacitaciones. Actualmente, presta servicios a las Facultades de Derecho y Ciencias Sociales, Ciencias Médicas y Filosofía. Cabe destacar que, la oferta formativa, está relacionada al uso de la plataforma con un enfoque pedagógico, docencia virtual, evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales, herramientas tic para la gestión docente.

Entre los servicios para implementar la modalidad a distancia, mediada por plataforma virtual, se pueden destacar las siguientes instituciones, a las cuales se brindó asistencia técnica, asesoría pedagógica y capacitación: Universidad Iberoamericana, Centro de Entrenamiento del Ministerio Público, Universidad Autónoma de Asunción, Merit Technologies, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología para la 4ta Cátedra de Ciencia, Tecnología y Sociedad, y la 5ta Edición de la Cátedra CTS año 2020. También, la Dirección de Investigación y postgrado de la FP-UNA con apoyo de la Dirección de Elearning, cuenta con la *“Especialización en TIC aplicadas a la Educación Superior”*, además de un importante programa en forma conjunta con la Universidad del País Vasco y la Maestría en Ingeniería Biomédica.

La Facultad de Ciencias Exactas y Naturales es la primera unidad académica en implementar carreras de grado, desde el 2011 y, en la actualidad, viene desarrollando en la modalidad semipresencial las carreras: Licenciatura en Tecnología de la Producción, Licenciatura en Educación Matemática, Licenciatura en Educación Ciencias Básicas y sus Tecnologías (CONES, 2020).

Otras iniciativas que se desarrollan a nivel de programas de postgrado son la Facultad de Ciencias Químicas y la Facultad de Arquitectura, Diseño y Arte.

Me gustaría enfatizar que, con el avance de las TIC, señalado por diversos autores como (Cabero, Barroso y otros, 2015), el desarrollo de las herramientas digitales para la educación, permitieron enriquecer los medios hasta llegar a lo que hoy podemos llamar “educación en un contexto virtual de aprendizaje”, donde la “distancia” queda acortada en tres aspectos:

- Interactividad: desde la comunicación sincrónica y asincrónica, hasta a través de los materiales y equipos de gestión; elementos claves del sistema formativo.
- El aislamiento: que se resuelve mediante actividades de interacción y colaboración.
- La flexibilidad: nuevas formas de acceder, generar, y transmitir información y conocimientos.

Se puede decir que, ahora, la educación a distancia cobró protagonismo con esta pandemia...

Podemos afirmar que el 2020 ha significado, como lo expresa Marta Mena (2020), “el apagón de la presencialidad” como consecuencia de las medidas de aislamiento social establecidas ante la pandemia del COVID-19 por las autoridades nacionales para todos los sectores.

La Educación a Distancia, con todas sus variantes y diversidades, podemos afirmar que es “el presente” que se viene a quedar, y será una alternativa para que la modalidad presencial y a distancia ya no tengan límites de separación sino que se combinarán e, incluso, con mayor o menor porcentaje de implementación entre una y otra.

Enseñar en tiempos de COVID-19 se ha vuelto una emergencia en un país con una brecha digital importante. Creo que hay un falso mito de que “los jóvenes nacen con una tablet bajo el brazo”.

Si nos ponemos a analizar las estadísticas actuales, que incluso en el contexto de América Latina se dan, son tres factores que se evidenciaron aún más en este tiempo.

La conectividad y el acceso a dispositivos condiciona la educación a distancia mediada por herramientas digitales; esto se ve más afectado en estudiantes de zonas vulnerables.

Se estima que, a nivel de Latinoamérica, el 30 % de la población está en esta desventaja de conectividad y acceso.

Podemos afirmar que los jóvenes tienen desarrolladas habilidades digitales más enfocadas a la interacción social y lúdica en distintos niveles, por lo tanto, el uso como herramienta de mediación de los aprendizajes y desarrollo profesional, requiere el desarrollo de competencias referidas a esos aspectos.

Un elemento clave es el papel de orientación o guía por parte del equipo docente, a fin de fomentar el desarrollo de competencias digitales desde el uso de las herramientas hasta la búsqueda y gestión de la información, así como la necesidad de brindar un apoyo y fomento de actividades que le permitan autoaprendizaje, fundamental de la modalidad.

No se puede enseñar todo lo que los programas de estudio pre COVID-19 tenían previsto. Hoy, se debe seleccionar qué necesitan aprender los estudiantes hoy.

Lo importante es pensar en las competencias básicas y aquellas específicas que requiere el estudiante. Por lo tanto, los temas a desarrollar también se pueden trabajar en forma integrada a través de actividades más globales, con distintos niveles de complejidad que permitan desarrollar las capacidades o logros esperados. Sobre la cantidad de actividades que pueden sobrecargar al estudiante, prefiero aquellas que le permitan el desarrollo de habilidades requeridas, que le permitan también la colaboración, búsqueda de información, interacción con docente y estudiantes.

La educación a distancia presenta muchos retos a los docentes para cambiar el paradigma educativo.

Implica un cambio en la cultura docente, un paradigma que se centra en el aprendizaje del estudiante, y requiere de nuevas metodologías de enseñanza que fomenten el autoaprendizaje, colaboración, una comunicación constante, interacción entre docente y equipo de estudiantes, el seguimiento al proceso y progreso de las actividades y logros.

La interacción entre los distintos elementos que configuran el entorno virtual, como los contenidos, medios de comunicación y actores, son esenciales en la modalidad. El trabajo colaborativo también entre pares docentes logra un mayor acercamiento e integración entre las asignaturas.

Educación a distancia no es trasladar las clases presenciales a una plataforma; no se puede replicar el aula como tal en la plataforma. No es lo mismo diseñar clases para formar a distancia que hacerlo para clases presenciales.

Representa la transformación, un modelo diferente de enseñanza y aprendizaje, lo que conlleva a revisar las prácticas pedagógicas de la presencialidad y transitar hacia la implementación de “pedagogías digitales”, centradas en el desarrollo de las capacidades y habilidades del estudiante con la mediación de las TIC, favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes y el rol docente de guía en el apoyo del aprendizaje.

Un elemento fundamental es la planificación: qué queremos lograr con los estudiantes, cómo lo vamos a conseguir y qué rol tendremos como docentes. A partir de este primer momento de reflexión y decisión, se establece el camino para diseñar los contenidos; se recomienda en formatos variados cápsulas de no más de 10 minutos, materiales de lectura, audiovisuales, aclarar conceptos en forma breve y preparar actividades complementarias.

La virtualidad no es solamente planificar actividades sincrónicas o videoconferencias de una hora de duración para el desarrollo de los contenidos, replicando las clases presenciales. Siempre que establecemos actividades de este tipo, es importante registrar o grabar a fin de que aquellos estudiantes que no han podido participar puedan tener acceso. Una gran ventaja que tiene el trabajo en la modalidad a distancia, es la organización del tiempo, tanto del estudiante como del docente; en el caso del docente, es necesario dedicar un tiempo para el seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes. No es estar 24 horas al día, es planificar el tiempo de dedicación para esa tarea y que los estudiantes conozcan esa información.

El desafío más grande: evaluar, ¿cuál es la forma más eficaz?

Para evaluar es importante considerar que no dejamos de hacer lo que ya hacíamos: evaluar conocimientos. Sin embargo ampliamos el objeto de evaluación y lo dirigimos también a las capacidades, habilidades, aptitudes que deben tener los estudiantes en relación con un ámbito de conocimiento y en relación con un contexto profesional.

La mejor forma de evaluar es ampliar las estrategias evaluativas y tener una mayor mirada de peso en el proceso, más que en la evaluación final.

Plantear, también, distintas formas de evaluar, entre ellas:

- Autoevaluación: evaluación a uno mismo.
- Coevaluación o evaluación entre pares.
- Heteroevaluación entre varios docentes, integrando a otros especialistas.

UNNOBA: Experiencias áulicas en tiempos de virtualidad obligatoria

Mónica Sarobe

Tamara Ahmad

Claudia Russo

Sistema Institucional de Educación a Distancia y Digital. Secretaría Académica de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA)

En el marco de la emergencia sanitaria y ante la inesperada suspensión de las actividades académicas que ocurrió durante el primer cuatrimestre de 2020, gran parte de las instituciones de educación superior han recurrido a los medios digitales para dar continuidad a sus actividades.

Esta emergencia ha dejado en evidencia las dificultades y desigualdades tanto en la disponibilidad de recursos tecnológicos, como en la carencia de competencias digitales de profesores y estudiantes para transitar hacia las modalidades de la educación a distancia.

La transición a esta modalidad requirió organizarse rápidamente y definir las necesidades institucionales en diferentes dimensiones, ya sea planes de capacitación docente, inversión en infraestructura, entre otros.

La Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA) no fue la excepción y fue en ese contexto que desde el Sistema Institucional de Educación a Distancia y Digital se diseñó un plan de acción que abarcó las diferentes dimensiones.

En particular, en este artículo, nos interesa analizar las estrategias que se definieron para generar espacios donde, tanto docentes como estudiantes, principales actores de este proceso, pudieran compartir sus experiencias durante el primer cuatrimestre.

De esta forma es que se organizaron desde el área, en conjunto con Bienestar Universitario y el centro de estudiantes, las 1° jornadas virtuales de estudiantes y un workshop para docentes.

1° Workshop de Innovación y Transformación Educativa.

El mismo se desarrolló del 18 al 21 de agosto y se denominó «*Narrativas de Experiencias Docentes en el Marco del Plan de Continuidad Académica 2020*»

La organización de este workshop estuvo a cargo de la UNNOBA, la Universidad Nacional de San Antonio de Areco (UNSADA) y la Universidad Provincial de Ezeiza (UPE) y tuvo como objetivo promover el intercambio de experiencias educativas que se llevaron a cabo en las plataformas digitales de cada universidad, durante el primer cuatrimestre del año 2020.

En el mismo, se desarrollaron jornadas virtuales, en las que se presentaron resúmenes de trabajos académicos enmarcados en los distintos ejes propuestos. El objetivo fue enriquecer las prácticas docentes durante los cuatrimestres subsiguientes. Todos los docentes de las tres universidades, pudieron participar de las jornadas de manera gratuita y virtual, a través de la plataforma Meet UNNOBA, que además fueron transmitidas por streaming.

Los ejes definidos para el envío de producciones fueron los siguientes:

- Diseño de cursos virtuales y producción de contenidos digitales (se presentaron 11 trabajos): este eje contempló narrativas referidas a la organización y planificación de cursos/ asignaturas virtuales, como así también, la producción de contenidos ad hoc utilizando recursos tecnológicos.
- Estrategias tutoriales (se presentaron 4 trabajos): se relataron las experiencias docentes en relación a las distintas estrategias tutoriales para el seguimiento de alumnos, para establecer las metodologías de comunicación, incentivar la participación de los alumnos, entre otras.
- Evaluaciones en la virtualidad (se presentaron 14 trabajos): en este eje se expusieron experiencias innovadoras de evaluación virtual en el contexto de la continuidad académica.
- Uso de herramientas tecnológicas aplicadas a la educación (se presentaron 11 trabajos): incluyó relatos de experiencias en relación al uso didáctico de herramientas tecnológicas ya sea para la comunicación, el desarrollo de actividades, simulaciones, laboratorios virtuales, etc.

Los docentes de las universidades organizadoras fueron invitados a enviar sus producciones en formato de resumen, que luego fueron expuestas en las jornadas virtuales. En este momento, nos encontramos recibiendo los trabajos completos, que serán evaluados para ser editados en un libro digital. El mismo contará con un ISSN y estará disponible en el repositorio digital de la UNNOBA.

Dinámica de trabajo

Para cada eje se confeccionó una nube de palabras correspondiente a los términos con mayor incidencia en los resúmenes.

Eje A



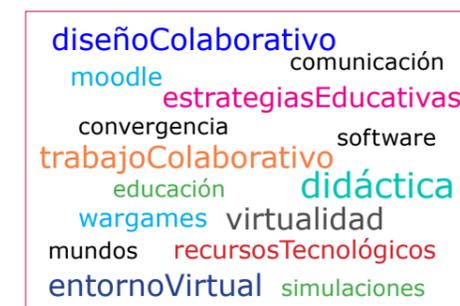
Eje B



Eje C



Eje D



Durante los encuentros sincrónicos se plantearon actividades con la aplicación Mentimeter (<https://www.mentimeter.com/>), donde se solicitó a los participantes responder diferentes interrogantes según la temática de cada eje.

Actividades por eje:

Eje A: Diseño de cursos virtuales y producción de contenidos digitales

Se les consultó, ¿qué desafíos encuentran para el 2º cuatrimestre, respecto al:

- Diseño de su curso?
- Producción de contenidos digitales?

El resultado de la actividad en línea realizada fue:



Eje B: Estrategias tutoriales

Se les solicitó nombrar en cuatro palabras qué desafíos sobre estrategias tutoriales se plantean para el próximo cuatrimestre:

- Comunicación con el alumno
- Seguimiento de alumno
- Retroalimentación de actividades
- Progreso de actividades
- Consultas académicas
- Actividades remediales

El resultado de la actividad en línea realizada fue:

Estrategias tutoriales



La gestión académica de la modalidad a distancia en tiempos de pandemia. Algunas miradas desde la experiencia en UNER.

María Laura Rodríguez

Coord. Área de Educación a Distancia, Secretaría Académica, Rectorado y del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)

Como en todos los órdenes y actividades, en las Instituciones de Educación Superior con una estructura y una lógica organizativa presencial (y/o con un incipiente avance en propuestas académicas virtuales), la situación de pandemia nos encontró de imprevisto, nadie imaginó o pensó enseñar en un contexto así. Esto significó enormes esfuerzos desde la gestión para pensar de la noche a la mañana cómo asegurar un derecho fundamental como lo era la continuidad de las actividades académicas que la universidad tenía previstas.

Nos enfrentamos a enormes desafíos. Por un lado, desde lo normativo, hubo que adaptar/repensar todos los procedimientos, optar por algunas estrategias, un reglamento lo suficientemente amplio que no repercutiera en las normativas que cada unidad académica ya tenía y que permitiera realizar las adecuaciones en contexto.

Lograr ese desafío no fue sencillo; fue producto de idas y vueltas, de acuerdos que partían de la necesidad de asegurar ese derecho y, desde allí y en todos los niveles de la gestión, la política fue avanzar, asegurar calidad, flexibilizar normativas, atender necesidades de los estudiantes, entrar en un proceso de virtualización urgente que permita el seguimiento de la cursada.

A quienes esta pandemia nos encontró en una posición de gestión (independientemente del área o campo de acción), hemos pasado por esto: primero intentar comprender cómo seguir, tomar decisiones urgentes en contextos de incertidumbre y cuando hubo una “*aparente normalización*” también esta realidad exigió propuestas complementarias, alternativas para continuar ese proceso académico. La modalidad en este contexto impensado, de repente se sentó en el centro de la mesa. Desde el acuerdo institucional que se logró con la aprobación del Sistema Institucional de Educación a Distancia mediante la Resolución C.S. 15/2018, no había ocurrido una fuerte e imperiosa necesidad de tener que vérselas con la virtualidad en todos los niveles (pregrado, grado y posgrado). Súbitamente, los equipos de gestión y los distintos Programas/Áreas de educación a distancia nos vimos envueltos en un sinfín de tareas que se dieron todas al mismo tiempo sin cesar: diseñar estrategias de formación para “*auxiliar*” a quienes se sintieron así, en lo inmediato habilitar aulas virtuales, llegar a los equipos docentes que nunca habían tenido alguna experiencia con la modalidad, fortalecer la formación en cuestiones pedagógicas y tecnológicas y el asesoramiento a aquellos que requerían para continuar, así como también pensar políticas de acompañamiento y apoyo. Y aquí hay que decirlo: los saberes y estrategias de la modalidad de educación a distancia en gran medida fueron vitales para acompañar esos primeros esfuerzos por virtualizar. Se sabe que la modalidad nos plantea propuestas de enseñanza distintas, con diseños curriculares que ponen en juego sistemas diferentes (coordinación, tutorías, materiales/contenidos, comunicación y seguimiento, evaluación, soporte tecnológico) que parten de una adecuada previsión y planificación de todos y cada uno de los aspectos que hacen al proceso de enseñanza y aprendizaje, con presencia en muchos casos de equipos interdisciplinarios para la producción de materiales.

Ahora bien, lo cierto es que su principio más básico y fundamental de la especificidad, su gran preocupación por ponerse en el lugar del “*otro*” a quién no tengo cerca físicamente para enseñar y lograr que pueda aprender, permitió continuar, y por eso es necesario ubicarla en un lugar de reconocimiento. Todo lo que sigue deriva en un despliegue de estrategias por comunicar en diferido, por explicar de otra manera los procedimientos, prestar atención a las consignas: cómo digo de la mejor manera lo que quiero que hagan, cómo me hago entender, cómo diversificar actividades para que puedan cumplir de una manera u otra los objetivos, cómo generar espacios de consulta por distintos canales, cómo enseñar por distintos medios teniendo en cuenta sus dificultades para “*conectar/llegar*” a la clase.

Entonces, pensamos en clases en vivo, clases grabadas, clases en clave invertida, micro clases de un tema, un audio para aclarar un concepto puntual o consigna, cómo brindar un adecuado seguimiento a los estudiantes para que se sintieran acompañados. La lista podría seguir, muchas estrategias se desplegaron desde la virtualidad en la preocupación por comunicarse con ese otro/estudiante que, sostenemos, deberían estar más presentes en la lógica presencial, en el día a día, pero emergieron desde la impronta de la distancia.

La experiencia en UNER

Para dimensionar el encuadre, la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) cuenta con 22.045 estudiantes y ofrece más de 40 carreras entre el pregrado, grado y posgrado, con 9 facultades distribuidas en toda la provincia de Entre Ríos, de las cuales sólo 7 se ofrecen de manera virtual mientras que las demás se dictan de manera presencial. Desde este plano, la gestión se abocó a pensar la comunidad académica de manera integral pero atendiendo las necesidades específicas de cada grupo. A continuación se detalla muy brevemente parte de estas estrategias de gestión.

Docentes

Desde la perspectiva de los docentes, preguntarse por lo que necesitan en este contexto fue crucial para desplegar los dispositivos que atendieron a esas preguntas. Adoptaron distintas formas, desde charlas masivas vía streaming hasta asesoramiento personalizado pero todas tuvieron el mismo espíritu: lograr que la propuesta se virtualice y que la enseñanza remota se asegure en su máxima expresión con las posibilidades que cada uno tuviera. En el caso de UNER, hubo cambios de estrategias a medida que se fue encontrando el modo de llegar a los docentes. Diversas propuestas de formación se llevaron adelante desde las propias unidades académicas, quienes las pensaron acorde a las necesidades de sus carreras y perfiles de estudiantes. Otras, se complementaron con la gestión a nivel central como el “*Programa de Fortalecimiento a las Áreas de educación a distancia*” (Resolución 188/20) en el primer cuatrimestre permitiendo sumar más recursos humanos que colaboren en la formación y asesoramiento docente.

En el segundo cuatrimestre, se desarrolló el “*Programa de acompañamiento a la educación virtual*” (Resolución 340/20). Este último convocó a equipos docentes que necesitaban asesoramiento y colaboración para la puesta en línea del proceso de virtualización, estrategias para pensar actividades, mejorar los materiales de estudio, las clases virtuales y la evaluación.

El Programa (*aún vigente*) plantea una articulación en tres líneas de abordaje:

- a) asesoramiento personalizado dentro del aula virtual a 250 asignaturas,
- b) banco de recursos didácticos y técnicos disponibles para la docencia en la virtualidad,
- c) un ciclo de charlas abiertas con temáticas afines a las necesidades de los docentes para enseñar en la virtualidad.

Estudiantes

Desde la mirada de los estudiantes, la preocupación pasó por saber cómo y de qué manera se conectaban con el sistema en marcha y estudiaban a distancia. En este marco nuestra casa de estudios encaró la realización de un relevamiento diagnóstico destinado a la totalidad de los inscriptos y reinscriptos al ciclo lectivo, con la finalidad de identificar el contexto de estudio a distancia y el nivel de acceso de los estudiantes, de modo de advertir necesidades y actuar en consecuencia, para responder eficazmente, asegurando la mayor continuidad y permanencia posible del estudiantado de la UNER.

Los datos analizados a partir del *“Informe general del Relevamiento de estado de situación sobre el estudio a distancia de la UNER”* (abril-mayo 2020) arrojaron que de un total de 2258 estudiantes encuestados, el 95% tenía disponible su materia virtualizada, el 78% accedió a los estudios desde el celular, el 56% lo hizo desde una Notebook, el 23% desde la PC de escritorio y, en menor medida, desde netbooks o tablets con el 18% y 2% respectivamente.

A través de los estudiantes, se pudo advertir que el rol docente se configuró desde otro lugar en este contexto. Los mismos manifestaron sentirse acompañados por los docentes, porque no sólo adaptaron en un breve lapso la virtualidad a sus *“lógicas presenciales”* continuando con las clases por videoconferencias o clases grabadas expositivas, sino que manifestaron interés por orientarlos desde la preocupación por cómo accedían al estudio, buscando diversificar los canales de comunicación y consulta contemplando la realidad de los estudiantes, temas de conectividad, acceso a materiales, etc.

En este sentido, de acuerdo al estudio anteriormente citado, en relación a la variable *“Percepción sobre la orientación docente para el estudio a distancia”*, el 71% de los/as estudiantes reconoció recibir orientación docente para organizar o facilitar el estudio a distancia. De este porcentaje, el 58% manifestó estar moderadamente orientado, mientras que el 13% restante muy orientado. Por su parte, el 25% planteó estar poco orientado y el 3% que no percibió ningún tipo de orientación.

En la variable *“medios que emplea el docente para comunicarse”*, el 91% de los estudiantes lo hizo a través del Campus Virtual, el 68% en la clase en vivo y el 57% respondió que lo hizo mediante el correo electrónico. En menor medida, se utilizó el Whatsapp con el 22%, el 9% por Facebook y el restante 3% manifestó que utilizaron otros medios de comunicación.

Debido a que el 2% de los estudiantes manifestó tener dificultades en la conexión, y un 14% expresó tener dispositivos poco adecuados, se implementó el *“Programa UNER Conect@”*, otorgando módem y chip para estar conectados con la actividad académica, y, en algunos casos, préstamos de máquinas o envío de material impreso a sus domicilios.

Además, el 55% de los estudiantes coincidió en que requirió orientación para organizarse con el tiempo para estudiar a distancia y el 29% manifestó necesitar instrucción sobre otras herramientas y aplicaciones.

Cada unidad académica estableció mecanismos de comunicación y ayuda específicos (videotutoriales, comunicaciones directas, estrategias diversas de acompañamiento desde las asignaturas) y desde la gestión a nivel central se estableció también el Programa de *“Tutores pares a la virtualidad”* -aprobado por Resolución N° 114/18-, el cual contó con las herramientas necesarias para acompañar a los estudiantes en este proceso formativo, poniendo a disposición 100 tutores pares durante todo el ciclo lectivo con el fin de acompañar el trayecto académico de los estudiantes. La experiencia, aún en vigencia, está demostrando ser muy efectiva hasta el momento. A partir de informes y evaluaciones realizadas en el proceso, surge que los estudiantes, en gran medida, se sintieron acompañados en este contexto.

Aspirantes

Avanzado el año también se tornó estratégico repensar a los futuros ingresantes atravesados por esta incertidumbre, privados de sus principales actividades de cierre. Si bien en UNER ya teníamos la experiencia de trabajar en el Curso de Ambientación a la Vida Universitaria (CAVU) de manera virtual previo al inicio de cada año académico, fue necesario pensar otras estrategias que anticiparan al CAVU y que acercaran a los estudiantes a esa propuesta en el camino final de la secundaria. En este sentido, se generó el Programa de Acompañamiento hacia la Universidad, denominado PAU -Resolución 411/20-. Este programa invitó, a través del Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos, entre otros actores y medios, a todos los aspirantes a seguir un camino universitario a través de una propuesta concreta, brindando así algunas certezas que les permitiera configurar la continuidad de los estudios, aún en este contexto de incertidumbre. Entre su estructura se plantearon módulos que ayudara a los estudiantes a definir su carrera universitaria, un acercamiento a la lectura y a la escritura en la universidad. En tanto, en la línea de la alfabetización digital, se planteó la necesidad de aprender con TIC y de un espacio para pensar en las competencias necesarias para desarrollarse como estudiante en la virtualidad. Además, se desarrollaron módulos disciplinares de repaso para que los estudiantes pudieran encarar la articulación con el CAVU virtual.

Gestión académica y equipos técnicos

Desde la gestión fue sumamente importante lograr acuerdos en sucesivas reuniones con secretarios académicos y equipos técnicos, donde la modalidad estaba presente, brindando soluciones a los problemas que iban sucediendo en el proceso de virtualización. Había entonces que adaptar/pensar con cierta flexibilidad marcos regulatorios para dar cuenta de todos los procedimientos académicos. En el caso de UNER, esa normativa fue la Resolución del Rector 148/2020 en adhesión a la emergencia sanitaria nacional, normativa desde la cual se desplegaron distintas estrategias orientadas a garantizar la continuidad pedagógica a través de la modalidad a distancia y a adecuar, transitoriamente, la gestión académica-administrativa de los regímenes de ingreso, cursado y evaluación en la universidad. Así, la institución en su conjunto (estudiantes, docentes e integrantes de distintas áreas de las Secretarías Académicas, Educación a Distancia y TICs del Rectorado y las Unidades Académicas), articuló esfuerzos significativos para garantizar el derecho a la educación y a la calidad académica, y para brindar certezas sobre derechos y obligaciones.

A partir de ese marco normativo común, se fue avanzando hacia otras normativas que reglamentan las actividades académicas necesarias para continuar, involucrando procesos de gestión colaborativa en la toma de decisiones y compartiendo resoluciones de experiencias más específicas.

En medio del proceso la gestión contempló la posibilidad de autoevaluarse organizando el *“Taller Balance del proceso de virtualización”*, de cara al segundo cuatrimestre, con el propósito de revisar experiencias y procedimientos, encontrar evidencias de buenas prácticas y estrategias comunes para seguir aprendiendo/mejorando las políticas.

A modo de cierre

De la experiencia de 8 meses del Área de educación a distancia de la UNER en este contexto excepcional, surgen algunas miradas respecto a cómo enfocar o dónde reforzar la gestión de la modalidad, asumiendo que las recetas no se aplican a todos los contextos institucionales de igual manera, y a sabiendas que la virtualidad no reemplaza la presencialidad, en tanto son lógicas que más que competir deben coexistir y pensarse de manera complementarias.

Salinas (2002), entre otros autores, ya en 2002 sostenía que:

La sociedad demanda sistemas educativos más flexibles y accesibles, menos costosos y a los que puedan incorporarse los ciudadanos a lo largo de la vida. Para responder a estos desafíos, tanto las instituciones existentes, como las que están naciendo ex profeso, deben revisar sus referentes actuales y promover experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje apoyados en las TIC. El énfasis debe hacerse en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores, en los sistemas de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje, y no en la disponibilidad y las potencialidades de las tecnologías. (p. 2)

Entendiendo que los sistemas deben ser más flexibles y accesibles, mencionamos las siguientes sugerencias o proposiciones:

- Abrazar a la modalidad con políticas concretas para lograr su desarrollo y consolidación superando las barreras institucionales que no visibilizan los alcances ni los conocimientos tecnopedagógicos necesarios que contribuyan en ese sentido.
- Que el “aula virtual” no suponga sólo un espacio para “subir materiales” desde la lógica presencial, sino que debe ser un espacio significativo desde el cual se contribuya a la propuesta que potencialmente se podrá pensar en clave virtual o bimodal para que el estudiante pueda optar (ya en otro contexto) por la opción que mejor se adapte a sus necesidades.
- Cualquier propuesta con intencionalidad educativa debe contemplar las necesidades y contextos de los estudiantes, más aún en tiempos complejos como estos.
- Para innovar es necesario que los recursos humanos que gestionan y enseñan sigan formándose. Es fundamental invertir en la formación de los equipos técnicos y docentes para enriquecer y potenciar las prácticas favoreciendo mejores procesos de enseñanza y de aprendizaje. Especial atención merecen temas como la producción diversificada de contenidos, la comunicación y el seguimiento, procesos creativos para evaluación en proceso y acreditación de saberes, múltiples estrategias para pensar los formatos de la clase, actividades significativas que activen la creación de conocimiento y el aprender con otros, también desde el juego, desde el humor, desde el disfrute por encontrarle el sentido coherente y necesario en el marco de la formación.
- Que el ingreso a la universidad sea motivo de reflexión considerando la dimensión tecnopedagógica en la configuración de las propuestas para optimizar el vínculo con los estudiantes, diversificando los contenidos, la comunicación, las ayudas y los formatos de ingreso, de modo de acompañarlos en ese trayecto complejo que supone el comienzo de un estudio universitario.
- Que el posgrado dialogue con la modalidad pensando estrategias híbridas en bimodalidad. Al menos en Argentina los posgrados en un gran porcentaje están atravesados por lógicas de presencialidad intensiva, lo que dificulta la participación en la cursada, sobre todo de aquellos que no viven cerca de los grandes centros.
- La evaluación merece una reflexión específica para establecer estrategias de seguimiento continuo, en proceso o de manera sumativa. Es cierto que debe asegurarse confiabilidad, validez y objetividad, y es importante analizar cada recurso tecnológico que se despliega como soporte del proceso, pero, fundamentalmente, merece una profunda reflexión desde lo pedagógico para asegurar la calidad del proceso intrínsecamente.

- La instancia de defensa de trabajos y tesis finales merece ofrecerse en las dos modalidades, de modo que el estudiante pueda optar por la que más le convenga.
- Diversificar la divulgación de conocimientos y democratizar el acceso de quienes necesitan formarse de manera continua al pensar en eventos, seminarios, cursos y congresos virtuales/bimodales.
- Movilidad virtual para generar experiencias de intercambio virtual en otras universidades para enriquecer el currículum del estudiante y del docente.
- Realizar reuniones de gestión y coordinación académica virtuales ya que está demostrado que funcionan y optimizan las decisiones conjuntas.
- Invertir en tecnologías entendidas como infraestructuras o medios de acceso al conocimiento en esta sociedad- red o sociedad de la información, al decir de Manuel Castell.
- Fortalecer la participación en espacios de debate en distintas redes y asociaciones porque enriquecen a quienes participan con el saber y las experiencias compartidas. Necesitamos aprender de otros y con otros, ver qué funciona y qué no, socializar y aprender colaborativamente.
- En definitiva, se necesita una fuerte implicación política-institucional a nivel de la estructura académico-administrativa a fin de acompañar las estrategias de educación flexible para la enseñanza universitaria.

Entendemos que son grandes desafíos que nos deben seguir interpelando a quienes trabajamos en gestión y, más especialmente, en la modalidad a distancia en contextos sumamente difíciles como el que estamos viviendo. No hay dudas que esta situación está interpelando a las IES de otro modo y que la dimensión virtual está dejando huellas, hábitos y modos de hacer las cosas, tanto en las currículas pensadas con el peso y la estructura de la presencialidad, como en los espacios de gestión. Citando a Axel Rivas en su documento “*Pedagogía de la excepción, ¿cómo educar en la pandemia?*”, nos resulta interesante pensar que “*saldremos más reflexivos y podremos, ojalá pronto, balancear qué funciona realmente del viejo orden y qué podremos cambiar que valga la pena*”. Mientras tanto, seguiremos trabajando y apostando por la educación pública aún en estos tiempos de “excepción” e incertidumbre.

Bibliografía

Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción, ¿cómo educar en la pandemia?* Usina de Educación. Universidad de San Andrés.

Salinas, J. (2002). *Estrategias de educación flexible para la enseñanza universitaria.* Educa. Barcelona 27-29 de mayo.

Alejandro Héctor Gonzalez Príncipe

III-LIDI Instituto de Investigación en Informática LIDI. Facultad de Informática. Director General de Educación a Distancia y Tecnologías de la Universidad Nacional de La Plata

Más allá de la emergencia. Pensar la mediación con tecnologías digitales

Resumen

El presente trabajo es un ensayo sobre la reconfiguración de la enseñanza. Tiene su origen en la transcripción de la conferencia brindada en el CIAEC (Centro de Investigación y Apoyo a la Educación Científica) de la Facultad de Farmacia y Bioquímica en la Universidad de Buenos Aires (UBA) en el mes de abril de 2022. El ensayo retoma los ejes centrales de la conferencia de manera de ampliarlos y relacionarlos con constructos teóricos. Se establecen definiciones teóricas a nuevos conceptos y se aborda la complejidad de la clase universitaria en tiempos post COVID-19. Sobre el final se abordan horizontes de trabajo a futuro con preguntas a resolver.

Palabras claves:

Clase universitaria, Aula híbrida, Educación a distancia, Presencialidad

Introducción

En el año 2022 todos estamos inmersos en el contexto que nos dejó la pandemia del COVID-19. En particular nos centraremos en el ámbito educativo. En la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) tuvimos dos años que fueron casi totalmente virtuales y el regreso a la presencialidad sabíamos, por un lado, que no iba a ser fácil y por otro, que tampoco sería igual. En este sentido, lo primero que quería es introducirme, justamente, en el escenario actual y repasar algunos términos que están hoy circulando (Gonzalez, Barletta y Jaime, 2020).

El primer concepto que me gustaría que analicemos es el de “*presencialidad plena*”. ¿Qué significa la presencialidad plena hoy?. Entiendo la idea de volver a cómo estábamos en el 2019, pero... eso no es lo que está ocurriendo. Estamos volviendo a la presencialidad pero tiene muchas cosas que van cambiando. Este retorno tiene muchos bemoles diferentes a la presencialidad a la que estábamos acostumbrados. Este concepto es incorporado desde lo dialogado, tanto del poder político nacional como en las voces de diferentes actores de las universidades, pero no es una idea fundada ni trabajada desde lo académico o desde la práctica habitual docente. ¿Reviste la idea de concepto? No está claro para definir una situación distinta a la educación de emergencia, situación que se dió entre 2020 y 2021 en el ámbito del ASPO¹ (Aislamiento social preventivo y obligatorio) y DISPO² (Distanciamiento social preventivo y obligatorio) en Argentina. Otro concepto es el de “*enseñanza en pandemia*”, “*educación de emergencia*” o “*corona teaching*”, que podríamos definirlo como lo que ocurrió durante los años 2020 y 2021 donde cada docente pudo resolver sus clases con diferentes recursos dentro de la institución en la que se encontraban para poder garantizar la continuidad pedagógica. (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020).

¹ <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

² <https://www.argentina.gob.ar/coronavirus/distanciamiento>

Además, en 2021 apareció otro término que es el de *“aula híbrida”*. El aula híbrida, en el contexto argentino, hace referencia al aula remota, que es un aula que tiene capacidad de transmitir hacia afuera (Landau, Sabulsky y Schwartzman, 2022). Este término se volvió complejo para las personas que venimos trabajando desde hace muchos años en educación mediada por tecnologías digitales. Los términos más utilizados son los de *“aula extendida”* o *“aula porosa”* (Martin et al., 2012). Y en general hasta el momento cuando se habla de procesos de *“hibridación”* se hace referencia a la semipresencialidad o b-learning que incluye el aula extendida o porosa (González Alastrué, 2019). Esta confusión terminológica es habitual cuando interviene solo un área o disciplina e intenta imponer su terminología sobre un campo complejo y que se caracteriza por lo multidisciplinario. También es acompañado de una tendencia a la normalización de las acciones educativas y de las intervenciones didácticas dentro del armado de un proceso educativo.

La *“educación a distancia”* (EaD) tiene su propia historia, y tiene un antecedente de enseñanza fuertemente asincrónica (Mena, 2014). Asincrónico significa que el proceso educativo se desarrolla en diferente tiempo y lugar (Moore, 1991). La EaD nace en este espacio tiempo diferente y la presencialidad viene de otro lugar: mismo espacio y mismo tiempo. Michael Moore (2013) establece un esquema continuo entre ambas situaciones y habla de distancia transaccional. Pero la distinción actual por opuestos (distancia/presencia) hace que cueste mucho analizar y superar esa dicotomía. La EaD ha resultado ser más flexible a lo largo de los años, incorporando lo sincrónico; pero la presencialidad, obligada por la pandemia, se corrió de su lugar y esto es lo que vamos a intentar entender y analizar. La *“educación digital”*, por otro lado, hace referencia a una educación digitalizada, mediada por herramientas tecnológicas, más cercano a lo que estamos viviendo hoy en el contexto educativo universitario. Utiliza diferentes estrategias didácticas mediadas por tecnología digital.

El *“sentido”* de la clase universitaria

En la actualidad hay diversos espacios virtuales y físicos, y materiales de estudio que se amplían y complejizan; que hacen que ese sentido de la clase universitaria clásica, se vea interpelado, cambiado, modificado. Como profesores se nos presenta un escenario muy cambiante que a veces nos puede gustar y a veces no, pero ocurre todo el tiempo. Por ejemplo, la utilización del celular en la clase presencial hay que entender que es parte de este nuevo sentido de las clases universitarias.

La videoconferencia fue la herramienta más rápida que soluciona las problemáticas de la pandemia. Entiendo que esto fue así porque era lo que más reproducía (o más se parecía) a una clase presencial. Nos ayudó como docentes a aprender cómo resolver esas situaciones de ausencia física. Aprendimos nuevas formas de comunicarnos, el vernos/ no vernos, problemas de acceso, videos freezados, habilitación del habla o del compartir archivos, entre muchas otras.

Por otro lado, los entornos de enseñanza virtual resolvieron el problema de la enseñanza asincrónica, muy resistida por los docentes antes del período de ASPO. Las clases asincrónicas fueron lo más novedoso para muchos docentes (Rama, 2020). Los preconceptos sobre la enseñanza a distancia, que se presentaron al inicio de la pandemia, desaparecieron.

Saturación tecnológica y saturación presencial

Mirando en retrospectiva una de las cosas que no fueron adecuadas durante la pandemia fue la *“saturación tecnológica”*, es decir, el pasaje obligado y repentino de un modelo educativo en el que el uso de la tecnología era esporádico a una saturación en la que

los docentes tuvieron que incorporar a sus clases la utilización de las aulas virtuales, los cuestionarios en línea, el zoom. Todas herramientas que hasta el 2020 no formaban parte de la enseñanza. Por otro lado, el contrasentido de esto, es la *“saturación presencial”*, que sería el equivalente a tener aulas sobrepasadas de estudiantes, donde solo es posible la toma de asistencia física en el lugar, sin importar mucho qué ocurre en ese tiempo y espacio pero respondiendo a un modelo establecido que garantiza el proceso educativo y el mismo no es discutido.

El mejor modelo que uno puede pensar hoy, luego de las lecciones aprendidas, es uno que tome lo mejor de lo presencial y la distancia y pueda combinarlo para poder evitar cualquiera de estas saturaciones. Este concepto no es nuevo y Casamayor et al. (2008) lo define como *“b-learning”*.

Dada la tensión que deviene desde la clase presencial hay que preguntarse ¿para qué necesito una clase presencial y para qué no?. Acá la *“herencia acumulada”* hace y colabora a compartir saberes que se enriquecen en el encuentro con otros (Dussel, 2011). El encuentro presencial, es un espacio donde uno puede equivocarse y volver a intentar. Ese espacio presencial se puede pensar desde el siguiente análisis: hay que aprovechar el espacio presencial para otro tipo de encuentros, más allá de la *“transmisión del saber”*. Por ejemplo, es fundamental que el estudiante tenga la práctica del laboratorio de química, eso es irremplazable y hay que hacerlo. Pero también se pueden incluir otros dispositivos por ejemplo de laboratorios virtuales. Esto puede servir de antesala para la práctica final que tiene que realizar el estudiante. Estas actividades prácticas con formato digital se pueden empezar a pensar, planificar e integrar en la práctica diaria presencial (Mena, 2021).

El lugar de lo sincrónico digital

Hay también una fuerte discusión en redefinir algunos conceptos ligados a la presencialidad y empezar a trabajar el tema de la *“sincronía por videoconferencia”* que hoy por hoy se considera como presencial: estar en diferentes lugares pero al mismo tiempo. Hay que tener en cuenta en este caso los roles, qué pasa con la atención, con la mirada del otro (Igarza, 2021). Es una comunicación subyacente, como indica Igarza (2021). Hay riesgos de desconexión, de bloqueo, de intromisión. Este tipo de inconvenientes requieren ser revisados y aprender a trabajar con ellos. Lo otro que hay que pensar es ¿para qué una videoconferencia?. Un posible buen uso sería en exposiciones teóricas donde se recuperen aspectos centrales de lo trabajado previamente, por ejemplo, de manera asincrónica. También se pueden crear espacios sincrónicos de consulta o tutorías con grupos reducidos. Además, se puede realizar una actividad colaborativa en línea luego de haber trabajado varios temas.

La clase reconfigurada

Se presenta así la idea de *“clases reconfiguradas”*, como se ve en la *Figura 1*, donde aparecen como elementos estructurantes el aula presencial, el aula virtual, los materiales didácticos digitales, las prácticas, las evaluaciones.

Figura 1: Elementos estructurantes del aula reconfigurada



Nota: Elementos estructurantes del aula reconfigurada.

El foco en esta reconfiguración se puede establecer en las prácticas: deben ser actividades que sean posibles de realizar mediante la virtualidad y los materiales didácticos digitales. Deben fomentar la interactividad y la interacción entre los participantes. No se puede realizar todo con libros físicos porque, primero, a veces son caros, a veces son difíciles de acceder pero, la realidad es que es un formato físico papel que después, trasladado a una clase reconfigurada donde media lo virtual, conviene que ese material esté en otro formato.

El espacio virtual no es el espacio físico presencial y el formato de los materiales didácticos requiere ser revisado y transformado. Esta transformación ha sido la más lenta y algunas de las causas son el tiempo y producción que requieren. No escapa a la lógica habitual ante la introducción de una nueva tecnología. Esto es recurrente en la historia de la humanidad y en todas las áreas de conocimiento. Por ejemplo, cuando apareció el cine (Molano ,2018), las primeras películas eran una representación de una foto familiar donde se podía captar movimiento pero se representaba el esquema de la foto. O como ocurrió en Abril de 2020, el Zoom utilizado para reproducir la transmisión/exposición del docente frente al aula.

La idea es pensar en esos materiales didácticos digitales que puedan ayudar a hilvanar toda la secuencia que se plantea. Los materiales didácticos digitales se incorporan en el aula virtual, que se anexa al aula presencial, creando un aula extendida.

¿Qué pasa en el aula presencial? ¿Cómo se incorpora la videoconferencia en este modelo de aula extendida?. Por ejemplo, en la UNLP recibimos cámaras que le permiten a los docentes transmitir desde el aula presencial hacia afuera para aquellos estudiantes que no están en ese momento en el aula. Esas cámaras tienen un lente que los siguen para donde se mueven, tienen zoom, y un muy buen micrófono de largo alcance³. Son dispositivos tecnológicos que se incorporan y nos hacen revisar el armado de la clase presencial, que es como nosotros damos las clases en esta presencialidad plena.

La estrategia, entonces, a modo de sugerencia es tomar lo mejor de las dos opciones pedagógicas (presencial y distancia), y tratar de dejar de pensar, también, que todo tiene que transcurrir en el aula física. Hay que reconfigurar la tecnología del aula presencial, hoy no alcanza con un cañón, con un proyector. Una de las cosas que más se le puede reclamar a la educación a distancia asincrónica es la pérdida de oralidad. La oralidad, es algo que se puede suplir, pero probablemente se puede trabajar mejor en lo presencial. Sin embargo, todo tiene maneras de resolverse y hay que intentar encontrar y saber cuál es la mejor opción para cada caso.

Otro componente de análisis es *“la extensión o duración de las acciones educativas”*. Lo importante de este componente, es que podamos empezar a pensar en materiales que no sean extensos: para extensión existen los libros. Clases expositivas presenciales no tan largas, videoconferencias más breves. El nivel de atención tiende a decaer con el pasar de los minutos, a veces tampoco alcanza con agregar imágenes, sonido y material audiovisual a ese tiempo, ya que la capacidad de retención es menor que otras estrategias que apuntan al participar y hacer (Gil, 2010).

Por otro lado, existen los micro contenidos digitales que son contenidos más puntuales y que apuntan a un objetivo específico. Además, pueden articularse en un contenido más grande. Aquí se utilizan mucho los videos y es importante, en este punto, destacar que deben ser videos cortos que pueden estar divididos por los bloques de la clase (Dalmau, 2012). Para poder enseñar mediante materiales digitales, es recomendable utilizar aquellos que sean concisos, con pistas cognitivas para que los estudiantes puedan enlazarlos: es decir, no dar todo servido pero tampoco sobre saturarlos con lecturas que simplemente no ayudan a la comprensión inicial de un tema.

³ Logitech meet up <https://www.logitech.com/es-ar/products/video-conferencing/conference-cameras/meetup-conferencem.html>

También debe procurarse la diversidad de los medios: se debería poder incorporar diferentes medios dentro de un material didáctico. El docente, en un contexto asincrónico, en el que no se encuentra junto a los estudiantes, deberá trabajar diferentes formas de comunicación con ellos. Una estrategia posible es el remix de los materiales. El remix permite reutilizar materiales en diferentes formatos y analizar nuevos conceptos (Odetti y Schwartzman, 2013). El profesor arma su clase a modo de mapa de navegación que permite visitar y visitar diferentes conceptos a través de diferentes medios.

En síntesis, un *“aula reconfigurada”* debe contemplar e incluir tanto lo sincrónico como lo asincrónico, los materiales educativos, las prácticas y estrategias de evaluación mediadas por tecnología digital.

Horizontes posibles

A corto plazo, en las instituciones universitarias se verán interpelados los encuentros reales cara a cara, los lazos afectivos, la generación del espacio de lo público y la vivencia sobre lo común en el lenguaje, en los ritos, en la simbolización.

Mientras que, a mediano plazo, los horizontes posibles que vemos tienen que ver con que los soportes van a cambiar, vamos a trabajar en nuevos soportes que puedan tenerse en cuenta. Las experiencias de los estudiantes también van a demandar nuevas estrategias educativas. Los docentes conocemos otras formas que también vamos a querer seguir utilizando o modificar. A largo plazo, lo que sí sabemos, es que las formas de trabajo van a cambiar. La estructura física del espacio de trabajo del aula es inconsistente y ajena al mundo diario, no solo el laboral sino también el particular.

El uso del espacio tiempo en el ámbito laboral productivo está cambiando. El proceso educativo ha acompañado esta idea desde los orígenes, por lo que es de esperar que la idea de aula como *“fábrica”* de producción de saberes se transforme. También, debemos romper con algunos conceptos que tienen que ver con el uso de la tecnología. Por ejemplo, estos dos años nos demostraron que, si bien tienen un acercamiento mayor, los adolescentes no siempre tienen apropiado el uso de lo digital. Estas ideas son a las que tenemos que prestarle atención y ponerlas en tensión. Se puede avanzar un poco más en que las experiencias educativas sean más ricas en formatos tecnológicos digitales diversos. No va a ser necesario ser especialista en diseño de materiales para componer un aula reconfigurada.

Algunas preguntas que surgen

Dejo estas preguntas que surgieron de la conferencia a modo de trabajo de reflexión, para que cada uno pueda ir respondiendo.

- Pensando en reconvertir las clases presenciales, ¿vos crees que es positivo incorporar alguno de estos recursos tecnológicos digitales en el aula presencial? No estoy hablando de una hibridación simultánea sino de una presencialidad combinada con algún componente digital.
- ¿Está definida ya la presencialidad sincrónica? Porque la realidad es que no siempre son las mejores prácticas virtuales las que se dan sincrónicas, pero tampoco sabemos si lo sincrónico puede ser tomado como presencial.
- ¿Vos creés que en el mediano plazo habrá realmente una redefinición de los conceptos?
- ¿Alguna sugerencia para aquellos estudiantes que son más reacios a la utilización de la tecnología en las clases?

Bibliografía

Casamayor, G., Alós, M., Chiné, M., Dalmau, Ó., Herrero, O., Mas, G. & Rubio, A. (2008). La formación on-line: una mirada integral sobre el e-learning, b-learning... Barcelona: Graó.

Dalmau, O. (2012). Learning objects y microcontenidos formativos. Observatorio de recursos humanos y relaciones laborales, (73), 56-59.

Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. Editorial Santillana.

Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha. Análisis Carolina, (41), 1.

Gil, Á. P. (2010). La Pirámide del Aprendizaje.

Gonzalez A., Barletta C., Jaime J. (2020). Informe técnico. Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías. Edición extraordinaria en el marco del ASPO. UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/120345>

González Alastrué, J. A. (2019). Las plataformas virtuales en la Educación Superior: conferencias y comunicaciones de la Jornada de Plataformas Educativas en el Nivel Superior (JoPIEd) Alejandro Héctor Gonzalez[et al.]; compilado por Mónica Giuliano; Perez S.; Falsetti M.

Igarza, R. (2021). Presencias imperfectas: el futuro virtual de lo social. Buenos Aires: La marca editorial.

Landau, M., Sabulsky, G., & Schwartzman, G. (2022). Hacia nuevos horizontes en las clases universitarias en contextos emergentes. Contribuciones de la Tecnología Educativa. Virtualidad, Educación y Ciencia, 12(24), 9-24.

Mena, M. (2014). La Educación a Distancia: prejuicios y desafíos de la modalidad. Virtualidad, Educación y Ciencia, 5(8), 66-73.

Mena, M. (2021). Enseñanza y aprendizaje en el contexto de la EaD. Reflexionando la práctica. Libros Universidad Nacional Abierta ya Distancia, 248-329.

Martin, M. M., González, A. H., Barletta, C. M., & Sadaba, A. I. (2012). Aulas virtuales, convergencia tecnológica y formación de profesores. In VII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología.

Molano, M. M. (2018). L'objet trouvé o la sombra del objeto encontrado: De la foto al cine, de la pintura a man ray. Fotocinema: revista científica de cine y fotografía, (16), 35-49.

Moore, M. G. (1991). Distance education theory.

Moore, M. G. (2013). The theory of transactional distance. In Handbook of distance education (pp. 84-103). Routledge.

Odetti, V., & Schwartzman, G. (2013). Remix como estrategia para el diseño de Materiales Didácticos Hipermediales.

Rama, Claudio (2020). La nueva educación híbrida. En Cuadernos de Universidades. – No. 11 (2020). México: UDUAL, 2021.

Territorios digitales y presenciales en la UNLP: algunas reflexiones sobre la recuperación y el sostenimiento de estrategias en la mezcla.

Fernanda Esnaola

Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías de la Universidad Nacional de La Plata

Cartografías locales

La Universidad Nacional de La Plata (UNLP) viene desarrollando actividades de educación a distancia en forma institucional desde el año 2004, año en que se creó un programa específico dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de la universidad. Trabajando inicialmente con propuestas de ingresos a distancia y cursos de posgrado virtuales, las asignaturas de carreras presenciales que ampliaban con tecnología digital el aula, se fueron sumando y su presencia fue cada vez más numerosa en los entornos virtuales de la universidad[1]. Con una presencia institucional ininterrumpida, en el año 2017 se crea la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías (DGEADyT) bajo la dependencia de la Secretaría de Asuntos Académicos, estructurada en áreas de trabajo que expandían su actividad al trabajar junto a diferentes dependencias de la universidad y junto a una Comisión de Educación a Distancia integrada por representantes de las diferentes Unidades Académicas y Establecimientos Educativos de la UNLP[2]. Asimismo, el trabajo articulado hacía posible un diálogo continuo y colaborativo que traspasaba los límites de la universidad para articular con la comunidad no universitaria y con otras instituciones educativas locales y de la región. Para el año 2018 se incorporó dentro de la esfera de la DGEADyT el Centro de Producción Multimedial (CEPROM) y ese mismo año, entró en vigencia la Resolución del Ministerio de Educación Nacional Nro. 2641, y se presentó el SIED de la UNLP (Sistema Institucional de Educación a Distancia) que obtuvo en el año siguiente la validación ministerial[3].

Desde el mismo momento de la creación del área específica en la UNLP, primero como Programa y luego como Dirección, la mirada puertas adentro de la institución se nutría de articulaciones con otras universidades en redes y asociaciones, tanto locales como regionales, como la Asociación Aula Cavila[4] y la Red Universitaria Argentina que tiene a la educación a distancia como su común denominador[5]. Entendiendo a la educación a distancia, como *“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”*[6], debemos recordar que desde hace tiempo las propuestas se desarrollan usando plataformas informáticas, mediatizadas por distintos dispositivos tecnológicos y recursos pedagógicos.

En esos espacios es donde se ponen a disposición materiales y actividades diseñadas por las y los docentes para desarrollar diferentes propuestas de trabajo y es allí, ante la participación de las tecnologías digitales como mediadores o nexos entre la enseñanza y el aprendizaje, cuando se generan nuevos modos de dialogar y de elaborar conocimiento requiriendo una planificación que identifique componentes, espacios, necesidades y estrategias, aristas que inciden en el diseño didáctico de estos ambientes (Esnaola, 2019).

A partir del recorrido particular de la Universidad la creación de materiales educativos utilizando tecnologías digitales había sido una preocupación que entretejía las propuestas que se desarrollaban en territorios digitales. Principalmente era el diseño de materiales y actividades los que estructuraban el trabajo con propuestas educativas a distancia -y presenciales que incluían escenarios digitales- acompañados por el

equipo multidisciplinario de la DGEaDyT a través de herramientas y guías construidos especialmente con esta función (Esnaola, 2019).

Todas esas experiencias se vieron “*amplificadas*” durante el escenario 2020-2021 ya que todas las propuestas de todos los niveles educativos presentes en la universidad debieron pensar la clase, los dispositivos, los medios y las interacciones en escenarios digitales, dejando de ser definiciones privativas de algunas opciones pedagógicas para ser una preocupación común a todas.

Fue durante los inicios del año 2020, ante la llegada del COVID 19 y las resoluciones que surgieron a nivel nacional para manejar la Emergencia Sanitaria[7], que la totalidad del sistema educativo argentino se vió obligado a la suspensión de las clases presenciales y a proponer una continuidad académica a través de soportes digitales. Desde la UNLP se tomaron ciertas definiciones: se constituyó un grupo de trabajo conformado por la DGEaDyT y la Comisión de Educación a Distancia donde 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).

La ejecución de este programa resultó novedosa para la universidad, definiendo una línea de acción y acompañamiento en la virtualización en un contexto tan particular y único. Este programa comenzó a operar en el año 2020 y continuó en acción durante todo el año 2021, utilizando estrategias de la educación a distancia como referencia para estos nuevos escenarios. Además, se implementaron líneas de capacitación en formato webinar; cursos de formación en educación a distancia y continuidad pedagógica, así como también asesorías tecno-pedagógicas a docentes y estudiantes, materiales para acompañar la construcción de materiales educativos y la edición de videos educativos, guías sobre la autoría de obras, derechos de autor y el fomento del reservorio institucional para albergar, preservar y difundir las producciones de los equipos docentes de la universidad, al mismo tiempo que se ampliaron los soportes tecnológicos en forma de servidores y hardware en general.

La participación en la red de universidades que conforman RUEDA (Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina) fue un soporte para la UNLP al constituirse como un entramado de importancia estratégica al momento de imaginar las acciones locales, a la vez que era la fuente de recomendaciones y documentos que producían aportes a todo el sistema educativo nacional[8].

Pero ya en tiempos posteriores a la peor fase de la pandemia, en un tiempo en donde el trabajo presencial en las aulas es una posibilidad concreta que se está desarrollando de forma cada vez más sostenida, entendemos que es posible identificar este nuevo momento que transitamos. Es en ese sentido que entendemos que todas las producciones realizadas en el marco del PAED, las creadas por los equipos docentes en cada propuesta y los aprendizajes adquiridos durante estos dos ciclos, podrían considerarse como “*cajas de herramientas*” que se muestran como oportunidades para enriquecer el diseño y la planificación de nuestras clases[9].

Estas ideas, no solo surgen de observaciones directas y de nuestras propias prácticas como docentes, sino también de lo recogido de las voces de las y los docentes de la universidad recuperadas a partir de un relevamiento específico[10]. Es precisamente a partir del análisis de lo expuesto por docentes de la universidad que podemos identificar la determinación -de más de la mitad de las y los docentes que respondieron la encuesta- de reutilizar dispositivos creados en tiempos de virtualidad así como de estrategias de enseñanza: si bien surgieron como prácticas reconocidas por ellos mismos como “*de emergencia*”, se distinguía su “*potencia*” para acompañar los aprendizajes en un futuro inmediato[11].

Si la recuperación y adaptación de los dispositivos y estrategias imaginados en el contexto

anterior son consideradas para ser incluidas en las nuevas planificaciones, podemos decir que estamos viviendo un nuevo momento reflexivo que da paso al creativo. Estamos siendo parte de una secuencia que permitirá estructurar tramos formativos enriquecidos con las experiencias vividas, para acompañar las trayectorias estudiantiles en la presencialidad. Precisamente, al tomar la información recogida, puede detectarse que los equipos docentes a lo largo de estos dos años imaginaron nuevos dispositivos y estrategias acordes a un nuevo escenario y, al hacerlo, identificaron la oportunidad de trabajar sobre lo que se esperaba que aprendieran las y los estudiantes y nuevas formas de acompañarlos. Es así como, al mismo tiempo que imaginaban las nuevas formas de enseñar, construían materiales como dispositivos para facilitar los aprendizajes y para modelar entendimientos[12]. Y es en estos medios en quienes también pudieron reconocer potencialidades, no solo para articular ideas y contenidos, sino también actividades en espacios presenciales y digitales en la vuelta a la presencialidad. Podemos entonces hoy reflexionar sobre esta posibilidad porque el contexto de la digitalización vivido permitió la generación de nuevos e innovadores soportes y, mientras en el pasado las carreras presenciales desplegaban las explicaciones y actividades en espacios presenciales principalmente, luego de la virtualización de emergencia de los años pasados seremos observadores participantes sobre cómo pueden combinarse espacios presenciales con espacios digitales de formas novedosas.

Ahora bien, comenzando un nuevo ciclo y ya planificando un contexto nuevo y particular donde aún existen imprecisiones desde el punto de vista sanitario que dialogan con las vivencias y experiencias pasadas, se despiertan muchos interrogantes.

Construyendo nuevos mapas

Como decíamos, si bien la pregunta sobre qué estrategias recuperar y cuáles sostener en la presencialidad ya vienen atravesando a los equipos docentes de nuestra universidad desde hace tiempo, es preciso reconocer que será un proceso que nos exigirá reflexiones a nivel personal y a nivel comunidad durante un largo tiempo[13]. Las posibilidades de enseñanza y de aprendizajes vividas, mostraron nuevas opciones que pueden ser incluidas por las y los docentes en sus planificaciones y, al mismo tiempo, ya están interpelando de forma directa a los gestores de la educación a nivel local y nacional resonando un conjunto de preguntas principalmente al interior de las carreras presenciales. ¿Es posible implementar la metodología de clase invertida[14]? ¿Es posible incluir secuencias didácticas con trabajo presencial y virtual? ¿La interacción con materiales explicativos en un aula virtual puede reemplazar a encuentros presenciales áulicos en la planificación de una asignatura? ¿El encuentro en una videoconferencia podría ser equivalente a un encuentro presencial? ¿Es necesario hacer una presentación formal si tomamos estas determinaciones en la planificación?

Sin intenciones de contestar ninguna de estas preguntas, elegimos sostener los interrogantes.

Aunque imaginar cómo abordar las diferentes formas del binomio estrategias presenciales y estrategias mediadas por tecnología digital puede entenderse como superador de situaciones anteriores, al mismo tiempo debe admitir pensar las necesidades que quedaron expuestas y las nuevas que se plantean. La necesidad de actualización de normativas para regular tanto a la educación a distancia como a la educación presencial en este nuevo escenario es ya una realidad que entrelaza diálogos en diferentes niveles de la gestión educativa. Asimismo, el trabajo en redes que se viene fomentando desde hace tiempo en el sistema universitario sugiere ser reconocido como una fuente de información actualizada para identificar procesos y necesidades comunes al sistema. Y, por último, pero con una importancia medular que atraviesa todo lo anterior, se vuelve a instalar la necesidad del reconocimiento institucional de las tareas docentes, Nodocentes y estudiantiles que surgieron y seguirán surgiendo al incluir tecnología digital en las propuestas educativas.

Reflexiones finales

A modo de ideas finales, no seremos originales al reconocer que la pandemia por COVID 19 sin dudas ha marcado un cambio intenso, rápido y único en el sistema universitario argentino. Gracias a que gran parte de las instituciones universitarias contaba con su Sistema institucional de Educación a Distancia (SIED) validado y un recorrido en la educación a distancia, -aunque éste fuera muy heterogéneo- permitió que resultara un andamiaje para soluciones urgentes, para enfrentar una crisis única. Al mismo tiempo, la articulación y el trabajo en redes que ya venían desarrollando las universidades en relación a la educación a distancia, fue un componente clave al momento de imaginar respuestas particulares y a la vez compartidas dentro del sistema universitario. Además, ciertos aspectos fueron desafíos en los que aún hoy se está trabajando y que, ante un escenario renovado, nos permite ser testigos privilegiados de acciones y definiciones en todo el sistema universitario argentino.

Finalmente, admitir pensar prácticas de aulas expandidas y prácticas híbridas en carreras presenciales o a distancia demanda definiciones y acuerdos internos a cada institución que impactarán en definiciones de la gestión educativa y especialmente en el SIED de cada una: algunas estrategias serán consideradas recomendables y por consiguiente fomentadas, algunos procesos se deberán construir y otros reconstruir, al mismo tiempo que será necesario reconocer las múltiples tareas que permitirán estructurar y sostener las propuestas educativas que utilicen territorios presenciales y digitales de forma articulada. Responder a estas definiciones demanda generar acuerdos internos en las universidades, acordes a las normativas generales que también están en proceso de análisis.

Bibliografía

Asinsten, J. C. (2013). Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial. Revista de la Universidad de La Salle, (60), 97-113. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2013/iss60/7/>

Arellano, N. M., Aguirre, J. F., & Rosas, M. V. (2015). Clase invertida: una experiencia en la enseñanza de la programación. In X Congreso sobre Tecnología en Educación & Educación en Tecnología (TE & ET) (Corrientes, 2015). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49121>

Dussel, I. y Luis Alberto Quevedo (2010). VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires. Santillana. ISBN 978-950-46-2252-9 <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003074.pdf>

Esnaola F., Martín M.M., Peralta M. & Sadaba A. I. (2012). II Jornadas Nacionales de TIC e Innovación en el Aula y IV Jornadas de Intercambio de Experiencias en Educación a Distancia, ponencia “Estrategias de acompañamiento para la gestión de propuestas mediadas por tecnologías: la experiencia de la Dirección de Educación a Distancia, Innovación en el aula y TIC de la UNLP” UNLP. La Plata, Argentina. ISBN: 978-950-34-0952-7. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/29120>

Esnaola Fernanda (2016). Una propuesta de revisión bibliográfica sobre el desarrollo de recursos educativos para proyectos de educación a distancia [Trabajo Final Especialización en Docencia Universitaria, UNLP]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/56337>

Esnaola Fernanda (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., Barletta C.M., Olaizola E., Escapil A. & Esnaola F. (2016). 7mo Seminario Internacional de Educación a Distancia, “Enseñar en la virtualidad: Nuevas Presencialidades y Distancias en la Educación Superior” Organizado por: RUEDA, Ponencia “La educación a distancia en la Universidad: Informe sobre el estado de situación actual de las Carreras de grado y Postgrado a Distancia”. ISBN 978-987-692-162-6. <http://www.unlvirtual.edu.ar/difusion/ambientesyrecursos/Rueda2016/eje1.pdf>

González Alejandro Héctor, María Mercedes Martín, César Martín Barletta, Fernanda Esnaola. 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. Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías, UNLP, La Plata. [Revista TEYET inédita].

González, A. H., & Roig, H. (2018). Normativa de educación a distancia para la universidad argentina: avances y desafíos pendientes. Virtualidad, Educación y Ciencia, 9. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/69149>

Martin M.M, González A.H, Esnaola F., Barletta C. & Sadaba A.I. (2017). En Hilos de Ariadna en la red: brújulas de sentido para abordar lo tecnológico. Capítulo VI Aulas virtuales, convergencia tecnológica y formación de profesores [171-193]. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP. ISBN: 978-950-34-1446-0. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/58979>

Notas

[1] EVEA o entornos virtuales de Enseñanza y Aprendizaje. Desde los primeros momentos de creación del área específica en la UNLP, se cuenta con un Campus Virtual en donde conviven EVEA administrados por las diferentes Unidades Académicas para sus propuestas educativas y otros entornos administrados desde el nivel central (Rectorado,) bajo la responsabilidad de la DGEaDyT y donde pueden disponerse de aulas todas las propuestas educativas de la universidad. Para más información puede visitarse en: <http://www.entornosvirtuales.unlp.edu.ar/campus%20virtual.html>

[2] Para más información sobre la estructura de la UNLP, puede visitarse el portal institucional en: <https://unlp.edu.ar/facultades-colegios>

[3] 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).

[4] Aula Cavila <https://www.cavila.org/>

[5] Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA) <https://rueda.cin.edu.ar/>

[6] RES ME 2641 https://www.coneau.gob.ar/archivos/form09posg/ResMED2641_17.pdf

[7] 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)

[8] Entre varios documentos, puede citarse el primero de una lista de documentos “Disponibilidad e implementación de estrategias de accesibilidad y ajustes razonables,

en los Sistemas de Educación a Distancia (SIED) implementados por las Instituciones Universitarias Nacionales y Provinciales” surgido en el mes de noviembre de 2020. <https://www.cin.edu.ar/estrategias-de-accesibilidad-y-ajustes-razonables-en-los-sistemas-de-educacion-a-distancia/>

[9] Somos conscientes que el uso de tecnología digital en propuestas educativas -más allá que su opción pedagógica sea presencial o a distancia- siempre se encuentra fundamentado por las decisiones didácticas pedagógicas y que son estas definiciones las que despliegan escenarios para que los aprendizajes se puedan construir.

[10] Relevamiento realizado por la DGEaDyT a docentes de las carreras presenciales de grado, posgrado y pregrado de la UNLP, utilizando un instrumento tipo encuesta (autoadministrado, con preguntas cerradas de opción múltiple, V/F y escalas de percepción) desde el mes de diciembre de 2020 hasta finales del mes de marzo de 2021. La presentación de este relevamiento y el análisis de su información se realiza en la publicación “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” inédita, aceptada para su publicación en la revista TEyET durante el año 2022. Son sus autores Alejandro Héctor González, María Mercedes Martín, César Martín Barletta y Fernanda Esnaola de la DGEaDyT, UNLP.

[11] En el relevamiento mencionado en la cita anterior, se consultó a los equipos docentes sobre la propia evaluación de las actividades y materiales creados en esta coyuntura y la posibilidad de su reutilización. Se indagó también si para este análisis se había considerado únicamente la perspectiva docente o si se habían relevado aquellas de las y los estudiantes. Al incorporar esta dimensión estábamos interesados en acceder a las referencias de los destinatarios de la propuesta, al mismo tiempo que nos permitía identificar la consideración de las perspectivas estudiantiles al momento de la autoevaluaban de las propuestas implementadas.

[12] Entendiendo a los materiales como los presenta Gabriela Sabulsky (2007) conformados por un conjunto de informaciones, orientaciones, actividades y propuestas en el marco de una propuesta educativa (citado en Esnaola Fernanda, 2016).

[13] Tomamos en consideración aquí también el concepto de “transformaciones cualitativas” relativo a la reestructuración de lo que entendemos por conocimiento y sus formas de producción, las transformaciones en las formas válidas de reproducir y circular información necesaria para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje (Dussel, I. & L. Quevedo (2010).

[14] Como modelo pedagógico el aula invertida propone modificar algunas estrategias de las clases quedando lo expositivo mayormente en materiales especialmente diseñados y compartidos en un espacio digital, y las clases presenciales destinadas a la realización de estrategias potentes en la presencialidad. (Arellano, Aguirre & Rosas, 2015).

Evaluación de la Calidad en Educación a Distancia. Conferencia Impartida.

Carla Decoud

Directora de Elearning, Facultad Politécnica de la Universidad Nacional de Asunción

La educación a distancia no queda ajena a la revisión de la calidad de las carreras de grado o programas de posgrado, sino que es un tema muy importante y de amplio recorrido en la literatura.

Se destaca el dinamismo y la evolución de los indicadores de evaluación de la modalidad a distancia, lo que ha dado como resultado una diversidad de propuestas, experiencias, reportes de buenas prácticas, análisis críticos, entre otros.

El Ciclo de la Acreditación está definido por etapas, en este sentido se puede afirmar que los distintos modelos de acreditación tienen en común las siguientes:

- **Autoevaluación:** proceso interno de diagnóstico de la comunidad educativa hacia la mejora continua que culmina con un informe y plan de mejoras.
- **Evaluación Externa:** es el proceso por el cual los profesionales o pares evaluadores externos constatan la autoevaluación y las evidencias finalizando con un informe con juicio de valor sobre el objeto.
- **Dictamen de Acreditación:** la agencia de acreditación constatará los resultados de la autoevaluación y evaluación externa con la síntesis evaluativa o dictamen final.
- **Implementación de mejoras:** en base a las recomendaciones del dictamen de acreditación se llevan a cabo las actividades del plan de mejoras.

¿Por qué evaluar la calidad de la educación a distancia?

- Rendir cuentas ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan.
- Propiciar la idoneidad y la solidez de las instituciones.
- Ser un incentivo para que las instituciones verifiquen el cumplimiento de su misión, sus propósitos y sus objetivos en el marco de la Constitución y la Ley, y de acuerdo con sus propios estatutos.
- Propiciar el autoexamen permanente de instituciones y programas académicos en el contexto de una cultura de la evaluación.
- Ser un instrumento mediante el cual el Estado da fe pública de la calidad de las instituciones y de los programas de educación superior.
- Brindar información confiable a los usuarios del servicio educativo del nivel superior.
- Ser un incentivo para los académicos: credibilidad y legitimación de la tarea docente.

Se puede afirmar que para las instituciones de educación superior el tema de la calidad se ha convertido en una cuestión de vital importancia, especialmente para aquellas que ofrecen educación a distancia.

¿Calidad en la Educación a Distancia?

La Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES.2014) considera la calidad como cumplir una necesidad o expectativa. En ese sentido, organizaciones como el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) y Online Learning Consortium, consideran a la evaluación de la calidad con el cumplimiento de indicadores.

El Dr Manuel Moreno aborda la calidad como excelencia de la educación institucionalizada que no depende de la modalidad sino de la calidad de los procesos.

María José Rubio aborda un aspecto a tener en cuenta en el abordaje de los estándares, que deben considerarse con las características propias de la modalidad.

Por lo tanto, en referencia a la calidad la define como el estándar de excelencia en un proceso en constante evolución, dinámico y permanente, cuyo propósito es la promoción de la mejora continua.

A partir del análisis de los lineamientos, criterios o marcos de referencia para la evaluación de la calidad de la educación a distancia de países como Ecuador y México, que se encuentran avanzando en estos procesos de acreditación, se puede destacar que varía la cantidad de categorías a evaluar. En algunos casos se verifican indicadores y en otros, criterios, pero finalmente se coinciden en los siguientes ejes y categorías:

- Fundamentos y condiciones de operación: que abarca los propósitos del programa y las condiciones generales de gestión.
- Currículo específico y genérico: modelo educativo y plan de estudio así como las actividades para la formación integral.
- Tránsito de los estudiantes por el programa: proceso de ingreso al programa, trayectoria escolar, egreso del programa y resultados de los estudiantes.
- Personal académico, infraestructura y servicios de apoyo.

La evaluación mediada por tecnologías. Apostillas desde una universidad bimodal.

Walter Marcelo Campi y Griselda Viviana Leguizamón Muiño

Secretario de Educación Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes Coordinación de Evaluación, Programa UVQ de la Universidad Nacional de Quilmes

Antes que nada, es necesario volver a afirmar que no es lo mismo, no puede serlo, un programa de educación a distancia mediado por tecnologías, que un abordaje de emergencia para garantizar la continuidad educativa, a través de mediaciones tecnológicas en contextos de emergencia de la educación tradicionalmente presencial. Y no se trata, en modo alguno, de juegos de palabras para nada graciosos (Del Bello, 2020).

No es lo mismo porque un programa de educación a distancia debe contemplar al menos siete componentes y planificar lo más detalladamente posible cada uno de estos: un modelo pedagógico más o menos exclusivo para la modalidad; la capacitación de un equipo de docentes en competencias específicas; la previsión de interacciones entre todos los actores y componentes, docentes entre sí y con los estudiantes, estudiantes entre sí y con los docentes, y todos ellos con los contenidos; la creación de materiales didácticos más o menos exclusivos para la opción, teniendo en cuenta las características de la misma; las provisiones tecnológicas necesarias para las mediaciones e interacciones en un entorno tecnológico: las provisiones para un modelo de evaluación coherente con las características de la modalidad y que garanticen la validez y confiabilidad del mismo y, eventualmente, las provisiones relativas a las unidades de apoyo remotas, localizadas en el territorio.

La evaluación es uno de los puntos nodales que, en Argentina, están regulados de modo divergente.

Pinta tu aldea

La Universidad Nacional de Quilmes tiene dos modalidades de evaluación divergentes, según la carrera de referencia esté acreditada como presencial o a distancia. En ambos casos debe enmarcarse en las provisiones de la Resolución CS. 201/18, que para cursos presenciales, virtualizados o no, se rigen por los artículos 9 y 11 inciso b.1 y b.2. del Régimen de Estudios.

ARTÍCULO 9º: Las asignaturas podrán ser aprobadas mediante un régimen regular, mediante exámenes libres o por equivalencias.

Las instancias de evaluación parcial serán al menos 2 (dos) en cada asignatura y tendrán carácter obligatorio. Cada asignatura deberá incorporar al menos una instancia de recuperación.

El/la docente a cargo de la asignatura calificará y completará el acta correspondiente, consignando si el/la estudiante se encuentra:

1. a) Aprobado (de 4 a 10 puntos)
2. b) Reprobado (de 1 a 3 puntos)
3. c) Ausente
4. d) Pendiente de Aprobación (solo para la modalidad presencial).

Dicho sistema de calificación será aplicado para las asignaturas de la modalidad presencial y para las cursadas y los exámenes finales de las asignaturas de la modalidad virtual (con excepción de la categoría indicada en el punto d).

Se considerará Ausente a aquel estudiante que no se haya presentado a la/s instancia/s de evaluación pautada/s en el programa de la asignatura. Los ausentes a exámenes finales de la modalidad virtual no se contabilizan a los efectos de la regularidad.

ARTÍCULO 11º: En el caso de las asignaturas correspondientes a carreras de modalidad presencial se requerirá:

1. Una asistencia no inferior al 75% (setenta y cinco por ciento) en las clases presenciales y la obtención de un promedio mínimo de 7 (siete) puntos en las instancias parciales de evaluación y un mínimo de 6 (seis) puntos en cada una de ellas; o,
2. Una asistencia no inferior al 75% (setenta y cinco por ciento) en las clases presenciales y la obtención de un mínimo de 4 (cuatro) puntos en cada instancia parcial de evaluación; y

b.1. La obtención de un mínimo de 4 (cuatro) puntos en un examen integrador, que se tomará dentro de los plazos del curso y transcurrido un plazo de -al menos- 1 (una) semana desde la última instancia parcial de evaluación o de recuperación; o

b.2. En caso de no aprobarse o no rendirse el examen integrador en la instancia de la cursada, se considerará la asignatura como pendiente de aprobación (PA) y el/la estudiante deberá obtener un mínimo de 4 (cuatro) puntos en un examen integrador organizado una vez finalizado el dictado del curso. El calendario académico anual establecerá la administración de 2 (dos) instancias de exámenes integradores antes del cierre de actas del siguiente cuatrimestre. Los/las estudiantes, deberán inscribirse previamente a dichas instancias. La Unidad Académica respectiva designará a un/a profesor/a del área, quien integrará con el/la profesor/a a cargo del curso, la/s mesa/s evaluadora/s del/los examen/es integrador/es indicado/s en este punto.

Por su parte, el Artículo 10 regula en modo exclusivo las características del modelo educativo de la modalidad virtual:

ARTÍCULO 10º: 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. La cursada estará aprobada, luego de la aprobación de instancias de evaluación parcial que el/la docente a cargo de la asignatura organice a tales fines. Para estar habilitado/a rendir un examen final, el/la estudiante debe haber aprobado previamente la cursada virtual y sus instancias parciales. Las/los estudiantes que se presentaran a rendir finales, deberán presentar su Documento Nacional de Identidad o Pasaporte. Cada asignatura debe contar con un modelo de examen final virtual, diseñado por el/la docente, que consiste en una simulación del examen final presencial. Esta instancia es orientativa y no reemplaza a los finales obligatorios con previa inscripción. Los/las estudiantes que hayan aprobado la cursada virtual en las condiciones estipuladas en el artículo precedente podrán inscribirse para rendir el examen final presencial, o su equivalente, en un plazo máximo de 24 (veinticuatro) meses a ser contados desde la finalización de la respectiva cursada.

Quisiéramos poner el acento en que se regula expresamente “examen final presencial, o su equivalente” y que esto se debe a la exigencia de la regulación nacional, la RM 2641/17(II), que en su anexo único Artículo 2 regula que las universidades deben garantizar, entre otras, la sincronía entre docentes y estudiantes a la hora de evaluarlos.

2.09. Las formas que adopta la evaluación de los aprendizajes y el desarrollo de competencias de escritura y oralidad, así como la explicitación de los procedimientos que garanticen las condiciones de confiabilidad y validez, sincronía entre docentes y alumnos.

Esta notoria diferencia, en tiempo de restricciones debido a la pandemia, ha significado un importante obstáculo para la logística de exámenes finales “equivalentes” a presenciales, cómo regula la RCS 201/18 que garanticen la sincronía entre docentes y estudiantes cómo exige la RM 2641/17. Volveremos sobre esto. A pesar de las restricciones que impone la norma, la universidad realizó un importante esfuerzo por pensar como colectivo, alternativas al examen oral presencial o escrito presencial, al menos en los casos que la norma no lo exige, es decir, en los cursos presenciales virtualizados por la emergencia sanitaria.

Repensar la evaluación educativa en entornos virtuales

Se invitó a la comunidad a repensar y rediseñar instancias e instrumentos de evaluación y a considerar, en un principio, los siguientes temas centrales (Tessio & Pérez, 2017):

- La importancia de comprender los procesos de evaluación como parte de una propuesta más amplia de enseñanza que guía el aprendizaje de los estudiantes.
- La importancia de las actividades en la programación de la enseñanza. En esta misma línea, considerar la necesaria adecuación de las actividades y los instrumentos para los estudiantes con discapacidades atendiendo a sus especificidades (visual, mental, intelectual, auditiva, física).
- La implicancia de las devoluciones en el proceso de autoevaluación y valoración del aprendizaje del estudiante. De esta forma los estudiantes pueden valorar su propio proceso de aprendizaje, que no se da en forma lineal, sino a través de avances y retrocesos, aciertos, errores, avances espiralados, interrupciones.
- Los momentos y tipos de evaluación de aprendizajes y la importancia de considerar la coherencia de las herramientas con el momento y el tipo de contenido o estrategia que se va a evaluar.
- La centralidad de considerar la diferencia entre la evaluación sumativa y el significado de la evaluación formativa. Y en relación con esto, el riesgo de que se califique al estudiante sólo a partir de un resultado arbitrario en las calificaciones en los exámenes parciales o integradores.
- La importancia de comprender que la evaluación educativa es democrática y requiere de la negociación o aclaración respecto de las evaluaciones y actividades, así como de la claridad en los tiempos de las evaluaciones optativas u obligatorias, entre otras cuestiones.
- La relevancia de los criterios de evaluación que deben ser públicos y que se deben dar a conocer con anterioridad a la instancia de evaluación, incluidas las rúbricas y las escalas de valoración.

Estrategias pedagógico-didácticas

Considerando las particularidades disciplinares de cada asignatura, la estrategia pedagógico-didáctica y los recursos técnicos y digitales existentes en el campus virtual, en nuestro caso un fork de Moodle 3.x, se pueden desarrollar diferentes instancias de evaluación.

Es decir que existen diferentes formas de evaluación, pero ninguna puede considerarse definitivamente mejor que otras dado que su calidad radica en su adecuación al desarrollo de un campo disciplinar, a los sujetos implicados y a la situación específica de su aplicación (Garbarini, 2020). Sin embargo, siempre debe presentarse de forma clara y al inicio de la cursada, cuáles serán los criterios de evaluación, cuántas instancias de evaluación se planifican y la metodología que se utilizará. Además, los criterios de evaluación también deben publicarse claramente en el aula, antes del desarrollo de cada instancia evaluativa.

En este sentido, tenemos dos grandes enfoques para diseñar la evaluación, considerando que “evaluar” es un proceso integral y una acción estrechamente ligada con el proceso de enseñanza y de aprendizaje y con los objetivos pedagógicos planteados.

Para los cursos presenciales virtualizados recomendamos combinar metodologías formativas y sumativas. Es importante hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje de los contenidos y del grado de comprensión de cada tema por parte de los estudiantes. Las evaluaciones formativas, pueden ser complementarias a las instancias de evaluación parcial o a los exámenes integradores, en las cuales se acreditan los aprendizajes logrados y están plasmadas como actividades prácticas semanales, por ejemplo.

Se podría afirmar que, la evaluación no solo no es algo ajeno al proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que constituye un ingrediente esencial del mismo: es el instrumento básico que permite el ajuste de la ayuda educativa que brinda el profesor a sus alumnos. (Coll & Onrubia, 2002; p. 3)

En concordancia, es de suma importancia mantener un intercambio y una retroalimentación constante con los alumnos para poder guiarlos durante el proceso, realizando devoluciones a cada actividad (reflexiones que sintetizan intervenciones de los alumnos, recomendaciones puntuales en base a errores sistemáticos identificados en las respuestas, correcciones individuales numéricas o conceptuales, entre otras).

Estas devoluciones (Wilson, 2006) pueden ser formales (valoraciones, notas, calificaciones conceptuales) o informales (conversaciones, comentarios de profesores/as o estudiantes, explicaciones) y se pueden realizar de las siguientes maneras: verbal (podcast, conferencia telefónica, audios); no verbal (por ejemplo: lenguaje de señas, gráficos, imágenes, tablas); escrita (doc, pdf, odt, excel); actuada (audiovisuales). Finalmente, resulta relevante que la evaluación sea realizada no solo por el profesor/a a cargo del curso (heteroevaluación) sino también por los/as compañeros/as (coevaluación) y por el/la mismo/a estudiante (autoevaluación).

Instancias de Evaluación

Exámenes integradores o libres:

- **Pueden ser orales:** *Individuales o grupales: por videoconferencias.*

En estos casos, se debe pactar e informar con la mayor antelación posible el día y horario, y el tipo de videoconferencia a utilizar.

En el caso de considerarlo necesario se pueden validar los datos y la identidad de las/os estudiantes al habilitar el espacio de evaluación de la asignatura. También es recomendable grabar las sesiones y guardarlas en un espacio de almacenamiento que permita futuros accesos de auditoría.

Es importante tener en cuenta la cantidad de estudiantes a evaluar y la duración del examen por las restricciones de conectividad y duración de las mesas. En el caso de ser grupales se conformarán coloquios posteriores a un trabajo grupal

(escrito, audiovisual, etc.) que ya haya sido evaluado por el/la profesor/a con anterioridad. Resulta interesante, en la opción grupal, que los compañeros realicen una coevaluación entre pares en base a criterios anteriormente definidos.

- **Pueden ser escritos:**

Trabajos Finales Individuales: se publican las Consignas en el aula y las resoluciones (en diversos formatos: audios, documentos, excel, videos, web, imágenes cuyo peso no sea excesivo) que se pueden enviar a un espacio de Tareas determinado en el aula virtual.

Hay que recordar que se debe pactar la fecha de entrega y luego configurarla en el espacio de Tarea. También la calificación (nota) o escala (conceptual) debe ser establecida en Calificación y configurar adecuadamente la retroalimentación eligiendo su tipo: comentarios, anotaciones en PDF, archivos adjuntos.

- **Trabajos grupales o colaborativos.**

Estos pueden realizarse en la misma forma que los trabajos individuales o con la utilización de Wikis o documentos compartidos que permiten efectuar el seguimiento histórico de las participaciones personales, o configurar una actividad en una base de datos para que los/as estudiantes puedan realizar coevaluaciones grupales en base a rúbricas sencillas o escalas de valoración conceptuales.

Ambas instancias pueden complementarse con una defensa oral por videoconferencia tal como ya fue definido en las evaluaciones orales. En estas instancias orales se pueden implementar Autoevaluaciones.

Otra opción para complementar las evaluaciones escritas es solicitar a los/as estudiantes que se filmen exponiendo sus defensas en un lapso corto de 2 o 3 minutos, que suban sus producciones audiovisuales al campus virtual o un almacenamiento externo, por ejemplo a un canal alternativo o a una nube, y luego compartan el enlace con el/la profesor/a.

- **Portafolios**

Los e-portafolios permiten involucrar a cada estudiante en su propio proceso de aprendizaje y, a la vez, el profesor puede seguir el grado de avance de los aprendizajes construidos y la profundidad de lo producido. Constituye un registro de los aprendizajes del estudiante que reúne materiales creados en el proceso de aprender.

El portafolio es elaborado por cada estudiante a lo largo de parte o de toda la cursada, y posibilita entregas parciales (evaluaciones formativas) y la entrega completa al finalizar el curso (evaluación sumativa), por lo tanto, sirve también como instancia de evaluación de proceso o parcial.

Los portafolios pueden ser confeccionados en torno a problemas, temas en controversia, biografías, propuestas de acción, proyectos de investigación bibliográfica o experimental, reseñas y comentarios sobre noticias científicas aparecidas en diarios y/o revistas, informes de laboratorio, monografías, narraciones propias, registros de observaciones, etc.

Se publican en sitios especiales, por ejemplo, foros de Moodle creados como grupos separados no visibles de un sólo integrante, como grupos de un integrante visibles, o bien, utilizando la herramienta URL, el profesor puede proporcionar uno externo y/o pueden alojarlos en espacios externos propios y luego compartir sus enlaces. Pueden ser evaluados por pares como coevaluación e incluir autoevaluaciones.

- **Audiovisuales**

Consisten en una grabación narrada de una obra o producción realizada de acuerdo con los requerimientos estipulados en las consignas.

Pueden realizarse en forma individual o grupal. Generalmente, debido a su peso es necesario almacenarlos como en el caso anterior en un espacio externo y luego, compartir el enlace. Por ejemplo, se puede aprovechar la tecnología Peertube creando previamente una cuenta en <https://joinpeertube.org/>

Cuando las instancias de evaluación se utilizan en casos de masividad debe tenerse en cuenta la conectividad y la capacidad de los servidores para evitar la saturación y que, en consecuencia, algunos estudiantes no puedan acceder a las mismas o no puedan subir sus producciones a los espacios determinados, en los tiempos previstos para la entrega. Para ello, es importante solicitar a nuestros administradores de sistemas que realicen previamente pruebas de estrés e informen las capacidades aproximadas para conexiones simultáneas o concurrentes.

- **Evaluaciones parciales**

El aula virtual cuenta con una serie de instrumentos para realizar evaluaciones parciales o procesuales.

Existe una variedad de modelos de instrumentos de evaluación. Cada uno de ellos, tomado aisladamente, es insuficiente para obtener información sobre el aprendizaje de los alumnos. El diseño del programa exige, pues, la combinación de diversos instrumentos para obtener una cobertura adecuada. La eficacia de la evaluación depende, entonces, de la pertinencia de la combinación de diferentes instrumentos, oportunidad en que se administran y de la inteligencia y propiedad del análisis e interpretación de sus resultados. (Camilloni, 1998; pp. 7-8)

E-portafolios, bitácoras o diarios del profesor: permiten visualizar y seguir procesos de elaboración y producción que realicen los estudiantes por etapas, en base a un proyecto, temática particular o consignas metacognitivas transversales de la cursada. Pueden subirse a Tareas y ser calificados o valorados conceptualmente.

- **Cuestionarios**

Permite al profesor diseñar preguntas de tipo verdadero/falso, multiple choice, respuesta corta, ensayo, emparejamiento, entre otras. La opción de respuesta corta, se configura para solicitar respuestas numéricas o palabras concretas. Todas las respuestas pueden ser calificadas automáticamente o recalificarse manualmente, sobre todo en el caso de la opción de ensayo o respuesta corta. Se puede programar con un tiempo determinado para ser resueltos y fecha de realización, así como establecer la cantidad de intentos para responder el cuestionario.

Embeber Google Forms, nativa en Classroom, puede usarse en Moodle mediante la opción de “etiquetas” del campus que permite embeber formularios creados previamente en Google Drive. Google Forms da la posibilidad de segmentar por hojas la cantidad de preguntas que uno desee, y por temas, pueden ser calificables automáticamente o no y se pueden configurar respuestas obligatorias, así como ver estadísticas parciales o totales con gráficos. También se pueden exportar a excel todas las respuestas cargadas por los estudiantes y tener registro de fecha y horario en el cual se resolvió. Google Forms, permite crear preguntas de tipo verdadero/falso, multiple choice, respuestas corta, emparejamiento, verificación múltiple y combinada, entre otros.

- **Wikis Colaborativas**

Son espacios de trabajo colaborativo que permiten ver las ediciones realizadas por cada estudiante en dicho espacio y que son guardadas progresivamente en relación con una consigna dada; pueden ser utilizados para trabajos grupales parciales o finales.

- **Foros de debate**

Permiten abrir temas específicos de debate y pedir opiniones argumentadas teóricamente sobre cuestiones relevantes de la materia; se les puede solicitar que hagan aportes novedosos y/o continúen ampliando o contra argumentando las opiniones de los pares (lo que les obliga a leer las opiniones previas) y que realicen las citas de las fuentes en las que se han basado para realizar su contribución al foro utilizando alguna norma vigente (por ejemplo: APA 7ma edición). Pueden configurarse para enviar adjuntos y colocar una calificación individual o una valoración.

Se debe tener siempre presente que todas las instancias de evaluación a distancia deben cumplir con las condiciones de validez y confiabilidad (Garbarini, 2020).

Para asegurar que estas condiciones se cumplan, resulta indispensable especificar en cada instancia de evaluación las siguientes características:

- » la funcionalidad: formativa / sumativa;
- » la temporalidad: inicio / proceso / final;
- » los sujetos implicados: autoevaluaciones/coevaluaciones/heteroevaluaciones.

Prometimos volver sobre las limitaciones de la interpretación de finales “equivalentes” a presenciales, cómo regula la RCS 201/18 y que garanticen la sincronía entre docentes y estudiantes cómo exige la RM 2641/17.

Lamentablemente nuestra comunidad interpreta en modo excluyente la sincronía como sinónimo de videoconferencia, lo que reduce drásticamente las posibilidades a exámenes orales individuales o grupales por videoconferencia y a exámenes escritos, en cualquiera de sus modalidades, individuales o grupales, supervisados por videoconferencia.

Esto genera, además de un límite, una importante confusión, tal vez dos. Se confunde sincronía con videoconferencia, siendo que existen otras formas de sincronía, tales como una sesión de audioconferencia, sin video, e incluso una sesión de chat sincrónico. También es sincrónico que evaluador y estudiante estén conectados al mismo servidor en una hora pactada para intercambiar un documento, un audio, una imagen o cualquier tipo de archivo digital o digitalizado que se haya desarrollado sin supervisión. Y es esta la segunda confusión, tristemente muy generalizada y firmemente asentada sobre la desconfianza de la mediación tecnológica: confundir la evaluación con la vigilancia, homologando al docente con el gendarme que identifica a un pasajero en una frontera.

Esta confusión es tan frecuente que las universidades de Argentina han desarrollado como colectivo a través del SIU una herramienta, el SIU Quechua(III), que valida la identidad de los estudiantes ante el Registro Nacional de las Personas por medio de un software de reconocimiento de rostros.

Esta confusión es tan frecuente que las universidades del mundo invierten grandes cantidades de dinero en la contratación de software de proctoring. Pero validez y confiabilidad, finalmente, es otra cosa.

Bibliografía

Camilloni, A. (1998). Calidad de programas e instrumentos de evaluación. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Buenos Aires/Barcelona/México, Paidós, 67-91.

Coll, C., & Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. Cuadernos de pedagogía, 318, 50-54.

Del Bello, J. C. (2020). Lecciones de la educación universitaria en tiempos del COVID-19. Debate Universitario, 8(16), 85-86.

Garbarini, L. (2020). RUEDA CIN. Sugerencias para los exámenes finales y parciales a distancia en las universidades nacionales en el contexto del COVID-19 [Informe].

Tessio, N., & Pérez, E. (2017). Seminario: Evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza. Carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales [Material multimedial (MDM)].

Wilson, D. (2006). La retroalimentación a través de la pirámide. Traducido al español por Patricia León Agustí, Constanza Hazelwood, María Ximena, Barrera.

Notas

[1] Texto unificado del Régimen de Estudios para los/ las estudiantes regulares de las carreras de pregrado y grado de la UNQ, según Resolución (CS) N°201/18 y modificatorias <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/5c23b0c6a8a03.pdf>

[2] Aprobar el documento sobre la opción pedagógica y didáctica de Educación a Distancia propuesto por el CONSEJO DE UNIVERSIDADES RM 2641/17 <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/275000-279999/275872/norma.htm>

[3] SIU-Quechua para la identificación digital de estudiantes de instituciones universitarias públicas <https://www.cin.edu.ar/siu-quechua-para-la-identificacion-digital-de-estudiantes-de-instituciones-universitarias-publicas/>

Reconfigurando las clases de Programación II: talleres mediados por tecnología digital

Leandro Romanut y Alejandro Héctor González

**Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías,
Universidad Nacional de La Plata**

Resumen

El presente trabajo sistematiza de manera reflexiva la propuesta pedagógica del taller diseñado para la asignatura Programación II, perteneciente a la carrera de Ingeniería en Computación, llevada adelante por la Facultad de Informática y la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata. Este relato tiene sustento en un Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria UNLP y tiene como propósito caracterizar la experiencia exhaustivamente con el fin de enriquecer el conocimiento pedagógico sobre prácticas docentes en la Facultad de Informática de la UNLP, además de reflexionar sobre múltiples aspectos del proceso de enseñanza mediada por tecnologías digitales puestos en juego atendiendo tanto a los hechos relevados como también a las múltiples cuestiones que devinieron del propio proceso de sistematización.

Palabras Claves

Tecnología digital, Prácticas docentes, Taller, Programación, Mediación

Rasgos de la asignatura: contexto y algunos datos

Programación II es una asignatura del segundo cuatrimestre del primer año según el Plan de Estudios¹. En el primer cuatrimestre se dicta bajo la denominación de Redictado de Programación II, de manera que los/as alumnos/as puedan realizarla en cualquiera de las dos partes del año. La asignatura tiene una correlativa de cursada obligatoria que es Programación I.

La carrera de Ingeniería en Computación se encuentra en funcionamiento desde el año 2010, las materias de esta carrera están organizadas en dos cuatrimestres. En el caso de Programación II, un 30% de los/as alumnos/as son recursantes y el 70% restante la realiza por primera vez. Si bien este porcentaje varía dependiendo de las cohortes de estudiantes, se mantiene siempre una proporción de alumnos/as que deben volver a cursar la asignatura.

En los primeros años, las clases de teoría y de práctica se desarrollaban con un enfoque más tradicional de manera más desarticulada. Por un lado, se daban los contenidos teóricos con un profesor exponiendo una clase magistral, con la utilización del pizarrón para ejemplificar algoritmos y algunas filmas a modo de resumen de los conceptos. Por otra parte, un equipo de práctica con JTP y ayudantes que guiaban a los/as alumnos/as en la solución de trabajos prácticos desprendidos de la bibliografía. Lo mismo acontecía en cuanto a las evaluaciones, que no se desprendían del esquema clásico de exámenes parciales o finales escritos que definían la nota de aprobación o no de la asignatura.

¹ El plan de estudios de la carrera de Ingeniería en Computación está disponible desde: http://ic.info.unlp.edu.ar/?page_id=20

Durante el desarrollo de estas cursadas se presentaba una heterogeneidad de situaciones, además de que coexistían estudiantes que recién habían realizado un recorrido completo del primer cuatrimestre y accedían a la asignatura por primera vez junto con alumnos/as que debían volver a cursar la asignatura porque o bien la realizaron en cuatrimestre anterior, o no la aprobaron. Estas situaciones, observadas en la dinámica del aula presencial están relacionadas con la heterogeneidad. Convivían las dificultades habituales de comprensión de determinados temas con situaciones educativas en general que se ven atravesadas por cuestiones institucionales.

Referido a las situaciones relacionadas con inconvenientes en el aprendizaje es importante poder analizar y atender a las estrategias tendientes a la inclusión de todos/as los/as estudiantes. Las problemáticas institucionales se presentaban a través de planteos por parte de los/as alumnos/as referidos a la superposición de algunas asignaturas que van re-editándose en ambos cuatrimestres. En cuanto a las clases se sumaba el inconveniente que las mismas eran (y aun son) con asistencia presencial obligatoria.

La cátedra solicitaba a los/as alumnos/as que evalúen la propuesta de la materia al finalizar cada ciclo. Los primeros resultados indicaron que los/as estudiantes encontraban positivo poder volver a realizar la asignatura en el siguiente cuatrimestre. Esto les permitía no perder el ritmo y les brindaba la posibilidad de adelantar un cuatrimestre.

En aquel momento, se realizó un cuestionario sencillo que intentaba revisar el desarrollo de la cursada y mejorar su próxima implementación. Los/as estudiantes mencionaban, en sus respuestas, tener inconvenientes con la asistencia y continuidad de la cursada. Indagando en la problemática de la disposición horaria se encontraron inconvenientes en las bandas horarias, aulas, recursos disponibles para las clases, carga horaria total de cada asignatura, diferentes asignaturas que cursan, entre otras problemáticas donde si bien se respetaba la no superposición de asignaturas para un mismo año esto se mantenía sólo con respecto a un mismo cuatrimestre.

Los/as estudiantes que estaban recursando la asignatura indicaron que necesitaban revisar determinados conceptos y esto planteó la idea de pensar estrategias diferentes a las realizadas hasta el momento. La revisión de los parciales, exámenes teóricos y actividades entregadas dejaron analizar qué temas ofrecían mayor dificultad para ser comprendidos.

Siguiendo el estudio de González (2012), durante la cursada del segundo semestre del 2011 hubo un total de 62 estudiantes, de los cuales aprobaron la cursada un 69% (43 estudiantes). De los/as alumnos/as que no aprobaron hay un 4% (3 estudiantes) que abandonaron por problemas personales. El 22% (14 estudiantes) no se presentó a todas las fechas que tenían para rendir el parcial, en aquel entonces, los/as alumnos/as tenían 3 oportunidades (1 parcial y 2 recuperatorios), solo debían rendir 2 veces.

Con referencia a la promoción fue obtenida por el 37% (23 estudiantes). En ese momento la promoción se lograba rindiendo 2 exámenes teóricos con nota 6 o superior y con el parcial aprobado en primera fecha o en segunda fecha.

Durante ese año (segundo cuatrimestre del 2011), la asignatura se desarrolló de acuerdo al reglamento vigente del 2010. Se detectaron al comienzo algunos problemas de asistencia y dificultades en la comprensión de determinados temas. Atendiendo a este pedido y con los datos ya relevados de la implementación 2010 del segundo semestre y 2011 primer semestre, se introdujeron algunas modificaciones en las prácticas en el aula, aunque estas no fueron plasmadas en el reglamento, dado que el mismo ya se encontraba aprobado y debía seguirse lo establecido en las pautas.

El Taller: ¿una oportunidad para repensar las prácticas?

A partir de la experiencia de conversar con los y las estudiantes e incluso de los datos de encuestas se pudo identificar una problemática en relación con las clases que se suscitaban en los primeros años de la asignatura, y es que las mismas estaban compuestas por teorías y prácticas totalmente separadas. La desarticulación entre la teoría y la práctica sumado a la resolución de ejercicios prácticos sobre papel promovía a que la materia sea una de los principales obstáculos a superar en el primer año de carrera.

En el año 2015, a partir de estas situaciones que se venían debatiendo y también, a raíz de un cambio de Plan de Estudios² que compatibilice con la asignatura equivalente dentro de las carreras de: Licenciatura en Sistemas, Licenciatura en Informática, Analista Programador Universitario, la materia adoptó una modalidad de taller. Lo más notorio fue el cambio en el esquema de teorías y prácticas: estos espacios, antes totalmente separados, incluso físicamente en tiempo y espacio, ahora se proponen en un ambiente de trabajo teórico-práctico, conformado por una instancia de 4 horas, en una misma aula. Las teorías, con esta metodología, focalizan en temas más específicos y van alternando con un momento de abordaje práctico sobre el contenido que se va explicando. Así como se repensaron las teorías, los ejercicios prácticos también se resignificaron y distan mucho de aquellos que estaban planteados en años anteriores. Las ejercitaciones del taller, están conformadas con enunciados que buscan dar cuenta de los conceptos teóricos y se resuelven a través de computadoras, inclusive en la instancia de evaluación. En consonancia con esto último, la Facultad había adquirido, desde hacía un tiempo, los denominados "laboratorios", que consisten en un conjunto de notebooks que están disponibles para sus cátedras. Esta modalidad de taller es posible gracias a estos recursos ya que no podría llevarse a cabo un trabajo bajo este esquema donde cada estudiante tenga que traer su computadora para cursar. Esta es una gran posibilidad que brinda la institución y que es indispensable para propiciar el ambiente de desarrollo de la materia.

Otro punto muy importante del taller, es que los y las estudiantes trabajan en grupos durante todo el semestre. Conforme pasó el tiempo se supo poner en valor el trabajo colaborativo, que permite generar debates más enriquecedores entre los/as alumnos/as y docentes, y a su vez, se generan soluciones más completas tanto de los ejercicios prácticos como de los parciales.

Con el avance de las cursadas se empieza a dar cuenta del cambio en las dinámicas de trabajo, la labor docente se fundamenta en apoyar y motivar el trabajo de los/as estudiantes. En este "aprender haciendo" donde -Froebel insistía con que aprender algo haciéndolo era más formador que aprenderlo mediante una transmisión verbal de las ideas (Ander-Egg, 1999)-, es necesario reconocer que los vínculos docentes-estudiantes han cambiado, se plantea un rol de asistir, motivar y suscitar cada interrogante que surge en el transcurso de la clase.

² En el año 2015, se realiza un cambio de Plan de Estudios de las carreras de Lic. en Sistemas, Lic. en Informática y Analista Programador Universitario (APU). El cambio produjo que en primer año se divida la asignatura anual Algoritmos, Datos y Programas, en dos materias cuatrimestrales: Conceptos de Algoritmos, Datos y Programas y Taller de Programación. Con este nuevo esquema resulta más sencillo el pase de carrera en relación a las equivalencias ya que se da una correlación en los contenidos abordados. Para que se reconozca la asignatura Conceptos de Algoritmos, Datos y Programas de las carreras de Lic. en Sistemas/Informática y APU, el/la estudiante debe tener aprobada la materia Programación I de la carrera Ingeniería en Computación, así mismo, para pasar la aprobación de Taller de Programación de las carreras de Lic. en Sistemas/Informática y APU, el/la estudiante debe tener aprobada la asignatura de Programación II de la carrera Ingeniería en Computación. Previo a este cambio, resultaba muy complejo hacer un pasaje entre las carreras ya que cada estudiante de Ingeniería en Computación tenía que tener ambas asignaturas (Programación I y Programación II), para tener la equivalencia de la materia anual Algoritmos, Datos y Programas de las Lic. en Sistemas/Informática y APU.

En ese sentido, los/as alumnos/as tuvieron que empezar a desenvolverse de otra manera en este contexto: la relación con su par a través del diálogo, la exposición de sus ideas, los debates, la cooperación para resolver cada problemática planteada.

En este punto, cuando hablamos de cooperación, es interesante lo que plantea Sennett (2012), y también menciona Abate (2017), acerca de reivindicar el concepto como la posibilidad de adquirir ciertas habilidades como las de escuchar, poder expresarse subjetivamente y empatizar. Los autores expresan que la búsqueda constante de la comodidad y la eficiencia va en contra de la cooperación porque se realiza en detrimento de la diferencia y la empatía; y critican el hecho de que la tecnología se utiliza frecuentemente para pulir la “eficacia” como forma de control. Esta última frase necesariamente debe ser motivo de reflexión al momento de repensar las tecnologías de una forma más humana. También aclaran que cooperar es escuchar y tener una buena conversación, la cual estará llena de desacuerdos, pero esto no impide que se siga hablando.

Todo lo acontecido motivó a realizar la sistematización del recorrido de esta experiencia, sobre todo pensando en lo que señala Jara (2003), acerca de que las experiencias son procesos sociales dinámicos en permanente cambio y movimiento.

En la actualidad, con el contexto inédito de la pandemia y de una “forzada” virtualización, existe una constante revisión, reflexión y mutación de las prácticas para lograr sostener a los/as alumnos/as en la vorágine de esta situación extrema. Al respecto Dussel, Ferrante y Pulfer (2020) deliberan sobre los siguientes interrogantes:

- ¿Qué conjugaciones se darán entre la educación en sus diferentes niveles y las tecnologías en la post-pandemia?
- ¿Qué ecuaciones novedosas pueden producirse?
- ¿Qué incorporaciones decisivas aporta este tiempo en las prácticas de docentes y alumnos?

Los/as autores/as mencionan que no faltarán quienes propongan que la tecnología fue buena para la emergencia, pero que habrá que volver a los viejos hábitos del entorno presencial (Ordine, 2020). Después de un largo tiempo de saturación tecnológica por la omnipresencia de las pantallas, estas propuestas no dejarán de tener seguidores. No faltarán, tampoco, quienes sostengan que todo era posible en el contexto de virtualización obtenido en la crisis, y que ahora se trata de radicalizar los planteos y llevarlos a un estadio completo de este orden prescindiendo de maestros y escuelas (Selwyn, 2020). La problematización y la recuperación crítica de la experiencia nos desafían a comenzar a pensar de otro modo la realidad actual y futura de las escuelas.

Por su parte, Jara (2003) también habla de procesos particulares, que hacen parte de una práctica social e histórica más general igualmente dinámica, compleja y contradictoria. Experiencias vitales, cargadas de una enorme riqueza acumulada de elementos que representan procesos lícitos e irrepetibles. Entonces la sistematización permite, al reflexionar, cuestionar, confrontar la propia práctica, superar el activismo, la repetición rutinaria de ciertos procedimientos, la pérdida de perspectivas en relación al sentido de nuestra práctica. En esa medida, es un buen instrumento para mejorar la intervención.

Un análisis interpretativo: algunos ejes problematizadores

La sistematización ha permitido conceptualizar procesos que se implementaron con objetivos muy claros pero que en su momento sólo contaban con la justificación de la experiencia y funcionales a través de la necesidad de reparación de desajustes observados en el tiempo. Se desprenden los siguientes interrogantes para reflexionar sobre ellos:

¿Cuáles son las contribuciones pedagógicas de la implementación del taller mediado con tecnología digital en Programación II?, podemos mencionar que una metodología que al día de hoy se sigue reproduciendo en el ámbito de algunas cátedras de la Facultad de Informática es la enseñanza tradicional, sostenida por parte de sus docentes como un método efectivo de transmisión de saberes, que posibilita la adquisición de conocimientos por parte de un porcentaje importante de los y las estudiantes.

Esta forma de enseñanza ha sido ampliamente discutida por las corrientes pedagógicas superadoras de la educación tradicional resumidas, desde distintos puntos de vista, en los pensamientos de Ausubel, Bruner, Piaget, Vigotsky, Freire. Observar la enseñanza como la oferta de una única alternativa de abordaje, adjudicando a problemas del estudiante el no lograr acceder a los objetivos propuestos –si doy a todos lo mismo, quien no logra apropiarse de ese conocimiento es porque no puede hacer o porque decidió no hacer el esfuerzo suficiente- es irresponsable desde el lugar del docente. A su vez esta visión percibe al estudiante como un ser ignorante, una caja vacía a ser llenado por el saber atesorado por el profesor, el sabio.

Estas cuestiones son ampliamente desarrolladas por Paulo Freire, quien va aún más lejos, superando de forma conciliadora, dialéctica, la exigencia de que sea el/la estudiante quien se forme a sí mismo: “La concepción problematizadora y la superación de la contradicción educador-educando: nadie educa a nadie – nadie se educa a sí mismo-, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (Freire, 1973; p. 75).

Del mismo autor, se retoman sus palabras para explicar el hábito que se observa en los y las estudiantes de demandar conductas instauradas en etapas anteriores de su recorrido educativo (desde la primaria, la secundaria, los primeros espacios transitados en educación superior), y que constituyen zonas de confort cuyo tránsito les es conocido y que ya han transitado satisfactoriamente, con lo cual piden volver a ellos sin percibir la alienación de la realidad profesional subjetiva en la que siguen participando:

Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo. (Freire, 1973; p. 81)

Freire desarrolla estas ideas y refiere que este tipo de pedagogías que fuerzan la adaptación de los hombres al mundo, inhiben su poder de creación y de acción y resultan sumamente frustrantes para el individuo. Entonces, nos llevan a reflexionar en torno a la construcción de una mirada autocrítica, y también de consolidar las bases de la confianza en uno mismo como profesional, y de la responsabilidad que ello conlleva, y del rol del docente universitario en este proceso. En principio, sostenemos que existe la necesidad de que la labor docente debe estar fuertemente radicada en la posibilidad de concebir alternativas a lo establecido, así como también el “educador problematizador” debe reformularse a sí mismo continuamente en relación al proceso que ocurre junto al estudiante. El proceso reflexivo sobre el objeto cognoscible es dialéctico, investigativo, de re-ad-miración, usando términos del autor. De tal manera que la educación se rehace continuamente en la praxis.

Programación II a través del taller, es también ejemplo de esta concepción de educación, la participación en discusiones de todos/as los/as docentes y que se fomenta la participación de todos los/as alumnos/as. El uso de estrategias para incentivar la participación, o de individualización de los/as estudiantes para referirse a ellos/as como sujetos y no como “uno del conjunto” también es en este sentido. Todo esto se realiza para romper con ese hábito aprendido de escuchar pasivamente, clasificar y archivar la información para aprobar el examen y acreditar la materia.

- ¿Cuál fue su aporte a la formación de estudiantes que aspiran a ser profesionales?
- ¿Qué y a hacer qué, aprendieron?

- ¿Qué aspectos cambiaron de su configuración cognitiva y cómo se observó?

Un aspecto nodal del taller es la forma de trabajar, de manera colectiva, tanto en las puestas en común, así como en la toma de decisiones para resolver los ejercicios por parte de los/as estudiantes. Sumado a esta metodología, se agrega en el contexto de la carrera: el desarrollo de programas en computadora. La vivencia de los/as alumnos/as se resignifica en este espacio del taller dado que se establece un lugar para “pensar y pensarse” como menciona Edestein (2000). Este ambiente se torna similar al “cómo” se desenvuelven los/as futuros/as profesionales.

La experiencia tiene un agregado más y es que se da en el contexto del Aislamiento Preventivo Social y Obligatorio, decretado por el Gobierno Nacional para prevenir la expansión del COVID-19, en el medio de esta hecatombe, las clases, de un día para el otro, se convirtieron en una eterna “conversación” con la computadora. En un primer momento, se generó una profunda incertidumbre, pero conforme fue pasando el tiempo, se comenzó a repensar y reformular estrategias, así como a catalogar un arsenal de tecnologías para lograr cumplir, en su medida, con el calendario académico.

A propósito de esto, Dussel, Ferrante y Pulfer (2020), abren el juego para pensar con lo siguiente:

- ¿Qué podemos visualizar, a partir de esta experiencia traumática, que antes no veíamos sobre los efectos de la escuela y de la universidad en la vida de los estudiantes?
- ¿Qué lecturas habilita la experiencia del continuo establecido entre las instituciones y las casas en los diferentes circuitos socioeducativos configurados?
- ¿Qué sucede en los espacios hiperconectados?
- ¿Qué ocurre en aquellos con escasa o nula conexión?
- ¿Qué se gana y qué se pierde en este proceso?
- ¿Qué cabe incorporar en términos de experiencia y aprendizaje concreto de esta situación?
- ¿Qué prácticas no pudieron desplegarse?
- ¿Cómo pensar vínculos nuevos y creativos entre educación, Estado y sociedad en tiempos de digitalización acelerada?

Por su parte, nos parece necesario recuperar lo que menciona Daniel Feldman (2020) acerca de la enseñanza sin presencialidad. Este contexto nos permite reflexionar sobre la manera de enseñar y de aprender en estos tiempos de aislamiento, la incorporación de diversas tecnologías, así como también el proceso de evaluación. También plantea interrogantes que son necesarios traccionar hacia el interior de nuestros espacios curriculares para poder repensarlos y, a su vez, tener la capacidad de repensarnos desde nuestro rol docente:

- ¿Podemos realmente hacerlo de un modo equivalente a como lo hacemos habitualmente? ¿Qué margen de distancia o diferencia y qué límites podemos aceptar?
- ¿Qué resultados nos podemos proponer?
- ¿Qué aspectos de la formación debemos aplazar o reprogramar hasta que se repongan las condiciones usuales?

En el caso de Programación II, surgieron desafíos que al día de hoy se vienen tratando de desenmarañar y que han planteado un proceso de enseñanza y aprendizaje distinto.

- ¿Cuáles podrían ser sus logros y cuáles sus fallas?
- ¿Desde qué perspectivas podrían responderse estas preguntas?

Según Díaz Barriga (2005), un conocimiento significativo ocurre cuando la información nueva por aprender se relaciona con la información previa ya existente en la estructura cognitiva del/la alumno/a de forma no arbitraria. Es parte del “aprender haciendo”, del debate colectivo entre los/as estudiantes y los/as docentes a través de la metodología del taller donde se obtienen los frutos de la experiencia sistematizada.

Se logró ver a esta población particular de alumnos y alumnas como sujetos con características propias que debían ser atendidas. Es importante recordar que se cuenta con una población heterogénea tanto de alumnos/as recursantes como estudiantes que no han cursado anteriormente la materia y esta cuestión se atendió promoviendo el seguimiento particular de los trayectos formativos, la colaboración entre pares y la evaluación sumativa. Se propuso estimular la autoevaluación, la comprensión de qué es aprender, la construcción de una actitud crítica sobre el propio proceso de aprendizaje. Algo similar se construyó por parte del equipo docente respecto a la propuesta de enseñanza, y la evaluación de su práctica y de lo que acontece en la clase.

¿Qué se ve por debajo de esta propuesta que no fue explicitado respecto a la forma de pensar las prácticas docentes?, hablar sobre lo que cada uno/a hace en el aula, escuchar lo que hacen otros/as. Analizar qué funciona y qué no. Facilitar y fomentar el intercambio de manera tal que se lleve a institucionalizarlo. En muchas situaciones los/as docentes que hablan de su asignatura generalizan el comentario de un/a alumno/a o de un/a ayudante, se ponen en juego sesgos personales, se naturalizan aspectos de la metodología de trabajo o se hace foco en alguna cuestión particular. Como docente puedo afirmar que no es un ensañamiento particular con ninguna cátedra, sino que es una práctica habitual que afecta nocivamente el intercambio entre docentes. Es necesario que en términos institucionales se apoye esta labor de intercambio y reflexión. Recuperando palabras de Salinas (1994), una propuesta escrita no garantiza una mejor enseñanza, pero un proceso reflexivo, el exponer la experiencia a observación, el compromiso de terceros, el relevamiento de la opinión de los/as alumnos/as; son hábitos docentes que apuntalan una buena estructura de enseñanza.

Reflexiones finales

La finalidad de este proceso fue compartir la vivencia de cada sujeto partícipe a fin de reconstruir un relato lo más exhaustivo posible. Consideramos que se realizó un gran logro con esta sistematización, por lo nutrido de las fuentes, que aportan capas de información desde distintos enfoques y por diversos métodos. Superponiendo estas capas, la escena reconstruida tiene una profundidad que no tendría en la simple reflexión sobre el relato desde la propia memoria.

Se observa que con cada vez mayor frecuencia se suele involucrar a los/as estudiantes y a todos/as los/as miembros del equipo docente en la reflexión sobre lo ocurrido en el aula, y mejor aún, se los suele convocar para buscar mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, lo que no ocurre es la instancia para generar un proceso de documentación de experiencias a fin de socializarlas al resto de la comunidad universitaria, lo cual permitiría hacer sistemático el análisis, en el tiempo y entre experiencias. Identificar problemáticas y vislumbrar vías de transformación de los procesos de formación demanda este tipo de registro y análisis sistemático. La construcción de saberes pedagógicos comunicables demanda un ejercicio de teorización a partir del relato o descripción de la experiencia, que es el núcleo de la reconstrucción

sistemática. Insistimos con la idea, se podrían vislumbrar los beneficios de realizar estas sistematizaciones de forma periódica de las materias incluidas en una carrera, cuyo análisis crítico y profesional permitan esquematizar puntos de intersección o desencuentros que no han sido contemplados y brindar así información dinámica que converja en una herramienta facilitadora de mejoras de aspectos didácticos y de vinculación con los/as alumno/as. Tales puntos de encuentro o de articulación se pueden ver de manera aislada agrupados dentro de las tensiones de políticas internas o intereses de algunos grupos particulares, pero no de forma generalizada con un objetivo unificado. Un caudal informativo de tales características, aunque tenga sus dificultades de implementación, otorgaría una mejor definición y sentido a los registros estadísticos con los que se toman decisiones sobre cambios curriculares y acreditación, sobre estrategias de permanencia y egreso.

El sentido de este trabajo no es sólo la reflexión, sino que sienta sus bases para lo que Larrosa define como principio de transformación, es decir, que la experiencia me forma y me transforma:

Si le llamo “principio de transformación” es porque ese sujeto sensible, vulnerable y ex/puesto es un sujeto abierto a su propia transformación. O a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, etc. De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. (Larrosa, 2009; p.4)

El encuentro presencial, el regreso a habitar los espacios áulicos, puede ofrecer un contexto donde se despliega una red de apoyo en el trabajo con otros, una herencia acumulada, un saber que otros nos ofrecen, un encuentro con otros y otras, y lo diverso, un espacio donde uno puede equivocarse y volver a probar, porque eso es aprender.

El hecho de que la escuela y la universidad puedan ser un espacio y un tiempo con esas características, no quiere decir que efectivamente lo hayan sido siempre y en todos los casos. Pero la respuesta no puede pasar por reemplazar las instituciones existentes por plataformas en línea que ofrezcan contenidos recortados a medida del gusto de cada consumidor, sino por potenciar el espacio educativo con el uso más complejo de las TIC. (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020; p. 11)

Los/as autores/as también sostienen que la formación debe marcar una diferencia en las oportunidades de aprendizaje que propone. Y en esa construcción convivirán pantallas y libros, en un hibridaje creativo, en una combinación pedagógica que requiere inventiva y un proyecto intencional.

Este relato, tiene sus orígenes en aquella primera innovación de taller y hace reflexión mediante el proceso de sistematización, no como conclusión de una etapa sino como puntapié inicial para construir y comunicar saberes e impulsar un motor de reflexión hacia dentro y fuera de la comunidad de la Facultad de Informática de la UNLP.

El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, interviniente en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy un mero objeto de la historia sino, igualmente, su sujeto. (Freire, 1999; p. 75)

Bibliografía

Abate, S. & Lucino, C. V. (2017). Ingeniería y saberes sociales. Series: Libros de Cátedra. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61860>

Ander-Egg, E. (1999). El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Magisterio del Río de la Plata.

Díaz Barriga, A. & Hernández G. (2005). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista. Segunda Edición. México. Mc Graw Hill.

Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha. Análisis Carolina, (41), 1.

Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar. En Revista IICE. Año IX, N° 17. Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras - UBA.

Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. Perspectiva. Florianópolis, v20, N 2, p 467482, Brasil.

Feldman, D. (2020). Enseñanza sin presencialidad: algunas notas para una situación no esperada. CITEP - Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. UBA.

Freire, P. (1973). Pedagogía del oprimido. Editorial América Latina.

Freire, P. (1999). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Editorial Siglo XXI.

González, A. H. (2012). Articulación de modalidades de enseñanza con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que favorezcan el acompañamiento y permanencia de los estudiantes universitarios de la cátedra de Programación 2 de la carrera de Ingeniería en Computación de la UNLP. Trabajo Final Integrador, Especialización en Docencia Universitaria UNLP.

Jara Holliday, O. (2003). Para sistematizar experiencias - INNOVANDO Revista N° 20. Equipo de Innovación Educativa.

Jara Holliday, O. (2009). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano - Una aproximación histórica. DIÁLOGO DE SABERES N° 3 2009 Caracas/pp. 118-129.

Larrosa, Jorge (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (Comps.) Experiencia y alteridad en educación (pp. 13-44). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Ordine, N. (2020). Solo los buenos profesores pueden cambiar la vida de un estudiante. Madrid, BBVA. https://www.youtube.com/watch?v=e9ijRqnU_7Q.

Salinas, D. (1994). La planificación de la enseñanza ¿Técnica, sentido común o saber profesional? En F. Angulo, & N. Blanco, Teoría y desarrollo del currículum. España: Aljibe.

Selwyn, N. (2020). Digital education in the aftermath of Covid-19: critical concerns and hopes. Revista Techlash – issue #01 (junio).

Sennett, R. (2009). El artesano. Barcelona: Anagrama.

Sennett, R. (2012). Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación. Barcelona: Anagrama.

Recursos para prácticas en curso electivo “Programa de pre requisitos y bases para implementar HACCP”

Karina Pellicer, Diego Real, Julián De la Torre, Bárbara Huber, Julio Copes

**Cátedra de Tecnología y Sanidad de los Alimentos, Facultad de
Ciencias Veterinarias Universidad Nacional de La Plata**

Introducción

La cátedra de Tecnología y Sanidad de los Alimentos de la Facultad de Ciencias Veterinarias, dicta dos cursos obligatorios de la carrera de Medicina Veterinaria, “*Tecnología Aplicada a los Productos Alimenticios*” en el primer cuatrimestre de 5º año y “*Bromatología, Higiene e Inspección de productos Alimenticios*” en el segundo cuatrimestre de 5º año, en estos cursos contamos con aproximadamente 150/170 alumnos por cuatrimestre. Entre los objetivos principales de estos cursos se encuentran: aportar al futuro profesional las herramientas para que pueda comprender, realizar, controlar y verificar los procesos tecnológicos aplicados a la elaboración de distintos tipos de alimentos y los controles higiénicos sanitarios; determinar fehacientemente la autenticidad de los mismos y poder actuar previniendo enfermedades transmitidas por alimentos. Lo cual permitirá al futuro profesional, desarrollarse laboralmente en plantas industrializadoras de alimentos y en entes Oficiales Fiscalizadores.

Con el fin de profundizar los conocimientos de la práctica profesional aplicada a los requisitos higiénico-sanitarios de un proceso de elaboración de alimentos y acercar a los estudiantes a las actividades que realizan en la práctica profesional, los docentes de la cátedra hemos desarrollado y dictado un curso electivo de 40 horas de duración denominado “*Programa de pre-requisitos y bases para la implementación de HACCP*”, el cual cuenta normalmente con una matrícula de 10/15 alumnos. Este curso persigue que los estudiantes indaguen y puedan elaborar alguna parte de la documentación del Sistema de Gestión de Inocuidad de Alimentos de una planta elaboradora.

Desde inicios de 2020 y a consecuencia de la pandemia causada por COVID-19, hemos atravesado las diferentes fases del aislamiento social, preventivo y obligatorio dictado por nuestras autoridades nacionales, con la consecuente suspensión de actividades áulicas en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata que continúa en la actualidad. Esta situación nos interpeló profundamente; principalmente a quienes dictamos clases presenciales, donde el trato cotidiano con el alumno en las materias dictadas conlleva una parte práctica para la adquisición y consolidación de los conocimientos teóricos. Esta situación nos obligó a adaptarnos, revisar y repensar el dictado de los cursos que habitualmente llevamos adelante para asegurar una educación continua y de calidad, y contribuir como docentes a construir el andamiaje del conocimiento de nuestros alumnos, desde una educación de tipo virtual y a distancia. El no poder llevar adelante la enseñanza en nuestros cursos tal como estaba planificada y, gracias a las capacitaciones recibidas desde la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías de la UNLP, nos obligó a dar un salto cualitativo en el uso de nuestro entorno virtual, aprovechando las interfaces interactivas como sugiere el Informe Horizon 2017 (Becker y otros, 2017).

En la Facultad contábamos con una plataforma virtual (basada en Moodle) que se usaba como repositorio de bibliografía e información para las distintas clases, a modo de complemento como en la mayoría de las universidades (Area Moreira, San Nicolás Santos y Sanabria Mesa, 2018; Piriz, 2015). Actualmente pasó a cumplir un rol predominante, permitiendo el contacto diario con nuestros alumnos, y se convirtió en el eje principal para construir y afianzar los conocimientos abarcados por nuestras asignaturas.

La modalidad de dictado del curso hasta 2019 inclusive fue de tipo expositivo, ya que el docente durante los distintos encuentros presenciales, explicaba cómo funcionaba un sistema de aseguramiento de la inocuidad (HACCP) y las distintas aristas que debía abarcar; los alumnos tenían como objetivo final la elaboración de un plan HACCP en el aula de informática de nuestra Facultad, basados en lo expuesto por el docente y por la visita a un establecimiento. Esto le confería un gran componente práctico, ya que estaba orientado a que los alumnos puedan ver por sí mismos diferentes cuestiones como, por ejemplo: funcionamiento de un establecimiento elaborador/procesador de alimentos, instalaciones, equipamientos, personal y su vestimenta, sistema de limpieza y desinfección, control de calidad e inocuidad, recepción y almacenamiento de las diferentes materias primas.

Desde marzo de 2020, se planteó un desafío en cuanto a cómo transmitir los conocimientos que se producen en la universidad, y más aún se afectó la forma de llevar adelante la parte práctica de este curso electivo.

Resulta importante mencionar que los docentes de la Facultad hemos continuado nuestra tarea, adaptándonos a estas circunstancias bajo la modalidad virtual. En base a lo que mencionaba Sousa Santos Boaventura (2007) “*Las universidades deben ser transformadas a través de la tecnología de la información y de la comunicación y de los nuevos tipos de gestión y de relación entre los trabajadores del conocimiento y entre estos y los usuarios o consumidores*” (p. 35), la solución hallada para continuar con el dictado del curso, fue transformarlo de un tipo de curso expositivo y práctico, a un curso virtual, interactivo y colaborativo, con su correspondiente componente práctico.

En coincidencia con Souza Santos Boaventura (2007), observamos que la conversión de las nuevas tecnologías en instrumentos pedagógicos, ha hecho que la territorialidad de la enseñanza sea reemplazada y comience a sufrir la competencia del estar on-line. En nuestro caso ante el desafío que se nos planteó, la territorialidad virtual se transformó en el bastión y actualmente, es la única vía a través de la cual los docentes y los estudiantes tenemos para desarrollarnos en la mayoría de los casos.

Metodología de trabajo

El curso se llevó adelante con una planificación semanal, en la que los alumnos disponían del material con una semana de anticipación. Cada actividad estuvo formada por una parte sincrónica y otra asincrónica.

Previo al inicio del curso y mediante diferentes recursos asincrónicos (audios, archivos pdf, jpg) se les explicó a los estudiantes la metodología de trabajo y el uso más adecuado de la plataforma, ya que este fue un problema que detectamos en los cursos obligatorios y con la experiencia previa, buscamos lograr una interacción más fluida y amena durante el desarrollo del mismo. En la primera clase se realizó un encuentro sincrónico en el que se explicó la metodología de trabajo y los objetivos a cumplir, para eso se crearon 3 grupos de 4 integrantes cada uno.

El desarrollo del curso, utilizó la tutoría virtual y para aprovechar mejor todas las posibilidades de las TIC como herramientas de apoyo al desarrollo interactivo con los estudiantes, se planteó una única actividad-tarea para cada grupo que se trabajó clase a clase y se utilizó como evaluación final. De esta manera, se logró interacción entre los integrantes del grupo (asincrónica en los foros de trabajo), entre los diferentes grupos, y con los docentes en cada encuentro, y de manera asincrónica con los tutores (mediante la mensajería y foros de la plataforma) (Martínez Clares, P.; Pérez Cusó, J. y Martínez Juárez, 2016). Finalmente, el trabajo elaborado resultó colaborativo (en grupos para la elaboración del plan para el menú que fue seleccionado). De esta manera los alumnos debían crear dicha tarea simulando una situación real de trabajo en una empresa de alimentos. Se elaboró una tarea tomando como modelo de empresa elaboradora, el Comedor Universitario de la UNLP, presentando a los estudiantes en base a esquemas

de instalaciones y procesos de elaboración de menús, flujo de personal y materias primas, etc. En esa tarea los estudiantes debieron elaborar de manera grupal un plan de HACCP desde el ingreso de la materia prima, almacenamiento, procesado y servicio final. Asegurando la inocuidad alimentaria como objetivo primordial.

En cada encuentro sincrónico se realizó una breve explicación teórica del tema de la clase y cómo incorporar esa temática para la elaboración del procedimiento. Durante la semana cada grupo debía elaborar una tarea según el menú seleccionado utilizando los foros grupales para el intercambio entre sus participantes. Una vez finalizado el trabajo, los estudiantes debían enviarlo para la corrección por el docente que les realizaba la retroalimentación correspondiente. El trabajo tuvo un seguimiento semanal sumando los temas nuevos hasta finalizarlo, logrando una aplicación práctica constante de la teoría observada en cada encuentro. Al finalizar el curso cada grupo expuso el procedimiento elaborado en un coloquio final integrador, que resultó muy enriquecedor para todos los participantes.

Conclusiones

El punto más destacable resultó la adaptación de un curso con un fuerte componente práctico presencial a un curso completamente virtual sin dejar de lado la importancia práctica del mismo, para la formación del alumno. De la misma manera, los estudiantes lograron desempeñarse con la metodología de dictado planteada y se alcanzaron los objetivos establecidos.

Pensando en el futuro de la educación universitaria más allá de la crisis sanitaria por la que estamos atravesando, coincidimos con Landinelli (2016) en que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el campo académico transfronterizan y estimulan “*el crecimiento de una vida institucional que no puede ser restringida a ámbitos geográficos y coordenadas culturales puramente nacionales (p.72)*”. En este contexto, docentes y estudiantes nos hemos reinventado y adaptado nuestras realidades a una nueva “*territorialidad virtual*” que ha llegado para quedarse con una reorganización de nuestras metodologías de trabajo como ha sucedido en este curso electivo. De lo que podemos concluir que se alcanzó una mejor utilización de la plataforma virtual por parte de los docentes y de los alumnos, y que muchas de estas herramientas virtuales permanecerán aún luego de superada la pandemia.

Bibliografía

Area Moreira, M; San Nicolás Santos, MB; Sanabria Mesa, AL. Las aulas virtuales en la docencia de una universidad presencial: la visión del alumnado. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 21, núm. 2, 2018
DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20666>

Landinelli, J. (2016). “Perspectivas democráticas de la cooperación universitaria en el proceso de integración regional”. En: Chiroleu A. et al. El derecho a la Universidad en perspectiva regional. CLACSO

Martínez Clares, P.; Pérez Cusó, J. y Martínez Juárez, M. (2016). Las TICS y el entorno virtual para la tutoría universitaria. Educación XX1, 19(1), 287-310, DOI: 10.5944/educXX1.13942

The NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., and Ananthanarayanan, V. (2017).
http://educalab.es/documents/10180/38496/Resumen_Informe_Horizon_2017/44457ade-3316-418e-9ff9-fd5e86fc6707

Miembros CAVILA



**Selección de artículos
Dossier Boletín Aula Cavila**

Compiladores: Alejandro Hector Gonzalez y Eugenia Olaizola

Corrección: Virginia Gil, Lucia Negri y Eugenia Olaizola

Diseño: Claudio Javier Jaime

Dirección General
de Educación
a Distancia y Tecnologías
SECRETARÍA DE
ASUNTOS ACADÉMICOS



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



AULA CAVILA
Aula sin fronteras

ISBN 978-950-34-2188-8



9 789503 421888