

ISSN 2684-0189

Boletín SIED

Año 1 / Número 1 / Mayo 2020



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
Sistema Institucional
de Educación a distancia
UNMDP

Tabla de contenidos

EDITORIAL

- **Editorial** - Claudia Floris – p. I-V

EXPERIENCIAS

- **Diseño de aula virtual modelo para el desarrollo del Ciclo de Licenciatura en Enfermería-modalidad a distancia** - Mónica Mariela Clapés, María del Carmen Borgatta, Débora Brocca – p. 1-11
- **De la distancia a la virtualidad: la experiencia de la Tecnicatura en Gestión Cultural de la Universidad Nacional de Mar del Plata** - Mayra Ortiz Rodríguez – p. 12-18
- **La experiencia de la modalidad virtual en el Trayecto Formativo Aproximación a las Ciencias Económicas de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata** - Tatiana Guajardo Gaitán, Patricia Mantek, María Celeste Morasso – p. 19-27
- **Evaluación de los aprendizajes: consideraciones desde la práctica en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje** - María Andrea Rainolter - p. 28-36
- **Ingreso 2020 en Universidad Nacional de Río Negro Módulo virtual de Introducción a la vida universitaria** - Luis Alberto Hünicken – p. 37-44

OPINIÓN Y DEBATE

- **Los SIED en el ámbito universitario de argentina y el contexto Latinoamericano** - Alejandro Héctor González – p. 45-51
- **La urgencia de la Accesibilidad y la Calidad en la Educación Superior Virtual** - Alicia López – p. 52-58
- **Reflexiones acerca del uso de tecnologías de la comunicación en la búsqueda de información en Orientación Vocacional. La experiencia en el DOV de la Universidad Nacional de Mar del Plata** - Silvana Gillet, Agostina Novelli, María Carolina Piovano Gil – p. 59-65

NARRATIVAS TRANSMEDIA

- **Formatos innovadores para propuestas de educación en línea: una experiencia transmedia y gamificada** - Valeria Odetti, Gisela Schwartzman, María Eugenia Bosch – p. 66-72

ENTREVISTAS

- **Entrevista a Marta Mena: “Si la situación del mundo y la estructura de la sociedad han cambiado no podemos quedar anclados en antiguas estructuras y paradigmas”** - Claudia Floris – p. 73-79
- **Entrevista a Silvia Martinelli: “la reflexión sobre la EaD, en tanto opción pedagógica que demanda revisar y definir o redefinir, la política educativa de las instituciones”** - Emilia Garmendia P. 80-87

COMENTARIO DE TEXTOS

- **Comentario crítico de Albarello, F. (2019). Lectura Transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas** - Esteban Prado – P. 88-92
- **Comentario crítico de Cobo, C. (2019): Acepto las Condiciones. Usos y abusos de las tecnologías digitales** - Rodrigo Josserme – P. 93-96



Editorial



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
Sistema Institucional
de Educación a distancia
UNMDP

Editorial

Claudia Floris

*Sistema Institucional de Educación a Distancia,
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina*

direccionsied@mdp.edu.ar

Resumen

En la editorial del primer número del Boletín SIED intentamos dar cuenta de nuestros objetivos y líneas de acción. En este sentido, desde la Dirección del SIED nos hemos propuesto difundir lo que se realiza y/o realizó respecto de la educación mediada por TIC y especialmente sobre EAD en las Unidades de Gestión, actividades entre la UNMDP y otras Universidades y diferentes niveles del sistema educativo. Sistematizando experiencias, teorizando a partir de ellas y haciéndolas circular, podemos construir nuevos conocimientos, en este caso, insistimos, sobre EAD y educación mediada por TIC.

Palabras clave

Educación a Distancia, SIED, Boletín

Editorial

Abstract

In the editorial of the first issue of the SIED Newsletter we try to account for our objectives and lines of action. In this sense, from the SIED we have proposed to disseminate what is done and / or done regarding ICT mediated education and especially about EAD in the Management Units, activities between UNMDP and other Universities and different levels of the system educational. By systematizing experiences, theorizing from them and making them circular, we can build new knowledge, in this case, we insist, on EAD and ICT-mediated education.

Keywords

Distance Education, SIED, Newsletter

Fecha de Recepción: 22/04/ 2020

Fecha de Aceptación: 28/ 04/ 2020

Editorial

La Universidad Nacional de Mar del Plata cuenta con una organización para el desarrollo de la Educación a Distancia (EAD) desde 1985. En ese año se creó el Sistema de Educación a Distancia - SEAD- (Ordenanza del Consejo Superior N° 424/85). El mismo se organizó según el modelo industrial de la Educación a Distancia en boga por aquella década. Se trataba de un centro rector encargado de planificar, seleccionar y organizar los contenidos académicos de la enseñanza; elaborar los materiales didácticos en todas sus variedades; establecer los procedimientos y criterios para la evaluación, elaborar exámenes y certificar el aprendizaje; empaquetar y distribuir los materiales en las sedes periféricas o centros asociados localizados en otras regiones del país. Desde entonces, y hasta la actualidad, se sucedieron diferentes circunstancias a nivel nacional e institucional que llevaron a que ese sistema se fuera invisibilizando.

En 2017, con la RM N°2641, las Universidades Argentinas comienzan a pensar y diseñar la EAD como un proyecto institucional, como una organización que articula y atraviesa la institución en su conjunto con la totalidad de sus funciones (docencia, investigación y extensión). Todas las Universidades, a partir de dicha resolución, requieren un SIED: un Sistema Institucional de Educación a Distancia que refleje la idiosincrasia, la cultura institucional, la dinámica interna.

Desde 2018, la UNMdP cuenta con su propio SIED validado por CONEAU en 2019. Por ello, a partir de ese momento, estamos trabajando para revalorizar el sentido político de la EAD en un contexto social y cultural muy diferente al de hace 35 años. Y no sólo porque en esencia los SIED constituyen una mirada organizacional diferente sino también porque el desarrollo de las TIC, los cambios culturales que ellas conllevan y los modos de procesar cualquier tipo de información, sobre todo en los jóvenes, nos impelen a repensar nuestro rol educativo.

Desde el SIED se pueden ofrecer asesoramientos y capacitaciones pedagógicas, tecnopedagógicas o tecnológicas específicas para los diferentes claustros de la UNMdP. Pero no es suficiente para construir el entramado que sostiene y fundamenta un proyecto institucional de educación mediada por TIC. Porque dicho entramado se constituye además de acciones conjuntas y colaborativas, del reconocimiento y respeto de las diferencias en el desarrollo de propuestas educativas, del reconocimiento y respeto por el trabajo interdisciplinario e interclaustrario al interior de la institución y con otras instituciones. En síntesis, tenemos un gran desafío por delante que

consiste en institucionalizar la educación a distancia desde *las entrañas* de la institución además de hacerlo desde la gestión con decisiones políticas.

En este sentido, desde la Dirección del SIED nos hemos propuesto, entre otros objetivos, difundir lo que se realiza y/o realizó respecto de la educación mediada por TIC y especialmente sobre EAD en las Unidades de Gestión, actividades entre la UNMDP y otras Universidades y diferentes niveles del sistema educativo. Todo lo cual supone una tarea formativa además de informativa. Porque sistematizando experiencias, teorizando a partir de ellas y haciéndolas circular, nos adentramos en nuevas temáticas y campos, aprendemos de otros y construimos nuevos conocimientos, en este caso, insistimos, sobre EAD y educación mediada por TIC.

De allí surgió la idea del diseño y realización del presente Boletín SIED UNMDP. Tal como se señala en su perfil, éste propone brindar: *un espacio abierto de difusión de información, opinión y comunicación sobre educación a distancia y/o mediada por Tecnologías. Promueve la reflexión multidisciplinar y sistemática sobre la aplicación de Tecnologías de Información y Comunicación a la Educación Superior en un formato accesible y dinámico caracterizado por la pluralidad de miradas y enfoques. De este modo, inspira este proyecto una vocación de pensamiento crítico y flexible que apunta a recoger distintas miradas de actores sociales ubicados en diversos lugares institucionales: docentes, estudiantes, graduados, personal no-docente y todos aquellos interesados en temas relacionados con educación y tecnología.*

En el actual número intentamos dar cuenta de nuestros objetivos y líneas de acción. Por ello se encuentran aportes de otras Universidades tales como Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional de La Plata, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. También se presentan aportes de diferentes Unidades Académicas y áreas de la UNMDP: FCEyS, FH, DOV, UAC-SIED.

Al mismo tiempo aprovechamos esta presentación para invitar a toda la comunidad a conocer la convocatoria para el segundo número del Boletín SIED que encontrarán en la sección de avisos de la revista. Consideramos oportuno ofrecer este espacio para tratar temáticas vinculadas al impacto que tiene la emergencia de la pandemia ocasionada por el virus covid-19. En particular, los desafíos que las medidas de distanciamiento social imponen a la educación superior en lo relativo a la virtualización y el modo en que la comunidad educativa de las Universidades está dando respuesta a esta situación. Consideramos que es una oportunidad para pensar las prácticas, divulgar experiencias en marcha y colaborar en la generación de instrumentos colectivos de solidaridad mediante el conocimiento de diversas realidades.

Iniciamos de este modo, y a través de este medio (entre otros), un camino de reflexión y construcción de nuevos significados con el mismo sentido político: pensar la educación universitaria como un bien social, cuyas estrategias y medios (sean presenciales o a distancia) estén orientados a tal fin.

&&&

Claudia R. Floris. direccionsied@mdp.edu.ar. Profesora de Ciencias de la Educación, UNICEN (Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Buenos Aires) Máster en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías - CEA – Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Docente, investigadora y extensionista en temáticas de Educación, Comunicación Social y Tecnologías de la información y la comunicación, en diferentes niveles del sistema educativo (inicial, primario, secundario y terciario – grado y posgrado-) y en diferentes modalidades (presencial, distancia y combinada) Con trayectoria en gestión universitaria, desde 2019 es Directora del Sistema Institucional de Educación a distancia de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Como representante de la UNMDP en la RUEDA, forma parte del Comité ejecutivo de dicha red.



Opinión Debates

La urgencia de la Accesibilidad y la Calidad en la Educación Superior Virtual

Alicia Beatriz López

*Facultad de Humanidades,
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina*

ablopez@mdp.edu.ar

Resumen

En Argentina, la inclusión educativa es una Política de Estado plasmada en la Constitución y en los Tratados de Derechos Humanos con jerarquía constitucional. En una cultura digital, los ambientes virtuales deben ser accesibles y de calidad para equiparar las oportunidades de todos aquellos que inicien sus estudios y se gradúen en un plazo razonable independientemente de su condición biofísica y social. En este artículo se presentan los desafíos que debe asumir la gestión de la Educación Superior Virtual.

Palabras clave

Accesibilidad, educación virtual, educación superior, inclusión educativa

The urgency of Accessibility and Quality in Virtual Higher Education

Abstract

In Argentina, educational inclusion is a State Policy embodied in the Constitution and the Human Rights Treaties with constitutional hierarchy. In a digital culture, virtual environments must be accessible and of quality to give the same opportunities of all those who begin their studies and graduate within a reasonable time regardless of their biophysical and social status. This article presents the challenges that the management of Virtual Higher Education must assume.

Keywords

Accessibility, e-learning, high education, educational inclusion

Fecha de Recepción: 06/11/ 2019

Fecha de Aceptación: 12/ 02/ 2020

La urgencia de la Accesibilidad y la Calidad en la Educación Superior Virtual

Contexto de la Educación Superior Virtual

Finalizando la segunda década del siglo 21, es innegable que la cultura digital vino para quedarse. Karina Fuerte Cortés (2019) señala que la Gran Recesión de 2008¹ marca un antes y un después en la educación superior, percibida como una oportunidad para mejorar la empleabilidad y el nivel de progresión social. Por su parte, los empleadores exigen títulos universitarios que anteriormente no requerían tales credenciales (fenómeno conocido como inflación de credenciales o titulitis). La precitada autora señala que *la universidad no es el único camino hacia buenas oportunidades de desarrollo. La Formación Profesional (FP) también ofrece vías de crecimiento para quienes la universidad no es la mejor opción, ya sea por razones económicas o personales*. La obsolescencia del conocimiento técnico-profesional requiere de programas de formación a lo largo de la vida.

Las Tecnologías para la Información y el Conocimiento, tal como se conocen y utilizan actualmente, asomaron tímidamente en la década de los ochenta gracias a la asequibilidad de computadoras personales. El crecimiento de Internet y su masividad permitieron emular *aulas virtuales* siguiendo la lógica de las *aulas presenciales*. El auge de las redes sociales en la primera década de este siglo fue derribando esos muros virtuales para generar ambientes de aprendizajes no necesariamente alojados en una única plataforma de gestión de contenidos (LMS). David Rats (2017) ya proponía pensar más allá de los LMS ya que una sola aplicación no bastaría para aprendizajes significativos, personalizados y disponibles en cualquier momento y lugar, en línea con los postulados de Nicholas Burbules (2014) sobre el aprendizaje ubicuo.

En 2006 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, primer tratado de Derechos Humanos del Siglo 21. Esta Convención marca un nuevo paradigma en lo que a modelos de discapacidad concierne. Deja perimidos los modelos de prescindencia y médico-rehabilitador para dar paso al modelo social (Palacios, 2008).

De lo anterior se concluye que la accesibilidad es una cuestión de derechos humanos que concierne a todos. Y como la Inclusión Educativa es una Política de Estado, es responsabilidad de la

¹ Posterior a la quiebra del banco de inversión estadounidense Lehman Brothers a causa de la crisis de las hipotecas subprime.

sociedad y en particular, la universidad, allanar las barreras que limiten o impidan el derecho a estudiar. Las TIC permiten, en parte y de diversas maneras, ejercer ese derecho tanto en la modalidad presencial con mediación de tecnologías o en la modalidad virtual.

Accesibilidad y modelo social de discapacidad

En el modelo social de discapacidad, se considera que todas las personas son iguales en los derechos. Algunas presentan deficiencias, por lo que necesitan ayudas y apoyos para equiparar sus oportunidades junto con los demás. Es la sociedad que, con distintas barreras, discapacita a las personas. Las ayudas técnicas y tecnológicas son rampas digitales que permiten la equiparación de oportunidades para ejercer los mismos derechos.

Los dispositivos y servicios ligados a las TIC son el punto de partida para impulsar la educación superior virtual accesible y de calidad. No obstante, se requieren políticas públicas que reduzcan las brechas existentes

- **respecto de la infraestructura:** tanto en la extensión (la asequibilidad) como en la profundidad (la calidad del acceso).
- **respecto de la gestión:** diseñar circuitos y prácticas administrativas que faciliten los trámites de cada miembro de la comunidad universitaria.
- **respecto de la docencia:** revisar los diseños curriculares y las propias prácticas docentes para que los alumnos “aprendan el oficio de estudiar”.

En el Acuerdo Plenario 798/11 del CIN *Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas* se definen tres dimensiones de la accesibilidad: la accesibilidad al entorno físico, la accesibilidad académica y la accesibilidad comunicacional. Mientras que está claramente definido el campo de la accesibilidad al entorno físico, los conceptos de *accesibilidad académica* y *accesibilidad comunicacional* están en construcción. A partir de distintos trabajos de la autora, por aproximaciones sucesivas, puede entenderse que la *accesibilidad académica es el conjunto de políticas institucionales, prácticas de gestión y de docencia que permite el ingreso, permanencia y egreso de una carrera en un plazo razonable a toda persona que desee estudiarla, independientemente de su condición biofísica o social.*

La accesibilidad es un atributo de calidad. Si la calidad se diseña, entonces, la accesibilidad se diseña. En el artículo 9 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se enfatiza el Diseño Universal, ya que sus principios están orientados a incluir a todas las personas incluyendo a quienes presentan movilidad, comprensión o comunicación reducidas.

Por lo tanto, es posible diseñar entornos, circuitos administrativos y revisar la propia práctica docente en ambientes virtuales accesibles y de calidad.

Capas de Accesibilidad

Matías Sánchez Caballero (2018) propuso un modelo que divide en 5 capas la interacción de la información del sistema y el usuario, donde cada capa ha de ajustarse las pautas del Diseño para Todos y Accesibilidad Universal. Cada capa tiene asignado unas pautas de accesibilidad.

1. **Contenido.** Naturaleza de la información o documento electrónico: texto, audio, imagen, video, etc.
2. **Aplicación.** Programa donde se muestra el contenido.
3. **Sistema Operativo.** Capa software de la que depende la capa aplicación.
4. **Dispositivo.** Capa de componentes físicos que incluye a la unidad central y periféricos.
5. **Entorno.** Lugar donde se encuentra situado el usuario con el dispositivo tecnológico

Este modelo es útil para definir las áreas donde se tomarán las decisiones que involucran a la accesibilidad académica en una cultura digital. Mientras que el contenido y la aplicación pueden ser responsabilidad de los equipos docentes, el sistema operativo, los dispositivos y los entornos deben analizarse a la luz del usuario (tanto personal administrativo como docente y estudiante). En el esquema tradicional de los LMS, la decisión era institucional: el estudiante debía matricularse en el aula virtual alojada en la plataforma escogida por la institución. Sin embargo, al pensar en ambientes virtuales de aprendizaje es el fabricante del dispositivo quien escoge el sistema operativo, el usuario decide cuáles dispositivos utilizar (desde su teléfono con acceso a Internet, su tableta, notebook o el equipamiento de la institución) y en qué entorno estudiar.

Como consecuencia, son las instituciones de educación superior virtual quienes deben asumir el desafío de gestionar tanto la accesibilidad como la diversidad

Accesibilidad en la Educación Superior Virtual

El Proyecto ESVI-AL (2011 – 2015)² para la mejora de la accesibilidad en la educación superior virtual inicia una nueva línea de investigación. El planteo original consistió en generar un conjunto de estándares que aseguraran la calidad y la accesibilidad de los cursos virtuales. Pero rápidamente se comprendió que, si bien algunos elementos de la educación virtual podían

² Véase http://www.esvial.org/?page_id=9

estandarizarse, otros estaban por fuera del alcance de toda normalización. Entre los elementos susceptible de normalización se encuentran los ambientes virtuales de aprendizaje (desde el sitio web de acceso al aula virtual, el aula virtual misma y la plataforma de gestión de contenidos y administración del curso) y los recursos educativos digitales. Sobre este punto se concluyó que no es posible garantizar un recurso educativo digital 100%, por lo que se recomendó ofrecer el mismo contenido en diversos formatos accesibles para distintos usuarios.

Por otra parte, el Proyecto EDUALETIC (2011 – 2015)³ se enfocó en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) como marco para la investigación del diseño de un currículo (esto es, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluaciones) que permita a todas las personas adquirir conocimientos, habilidades y motivaciones para aprender a lo largo de su vida. Alexis Araya Cortés (2017) el Diseño Universal del Aprendizaje en el nivel superior debe proporcionar múltiples formas de:

- **representación**
- **acción y expresión**
- **motivación**

También destaca que las instituciones se pueden organizar a través de tres dimensiones: cultural, política y práctica. Estas tres dimensiones presentan una interdependencia positiva, con énfasis en las prácticas inclusivas.

De lo anterior se concluye que la accesibilidad académica requiere que los diseños curriculares se basen en el modelo DUA para facilitar el ingreso, permanencia y egreso de los estudios superiores en un contexto de diversidad (biofísica, social, étnica, de género, entre otras).

Hallazgos para pensar en una educación superior virtual accesible

No es posible ofrecer cursos o recursos educativos 100% accesibles: es necesario aplicar las WCAG y el Diseño Universal para minimizar el impacto de las barreras y un sistema de acompañamiento para que todos los estudiantes puedan graduarse en un plazo razonable independientemente de su condición biofísica y social.

En este sentido, se propone avanzar en distintas estrategias en cada nivel de decisión dentro de cada capa de accesibilidad.

³ Véase <http://educadua.es/html/acercade/cast.html>

Bibliografía

Araya Cortes, A. (16 de octubre de 2017): El Diseño Universal para el Aprendizaje en Educación Superior. *Blog Expertos de la Universidad Santo Tomás*. <https://enlinea.santotomas.cl/blog-expertos/disenio-universal-aprendizaje-educacion-superior/>

Asamblea General de las Naciones Unidas (2006): *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.

Burbules, N. (2014): “El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos”, *Revista Entramados: educación y sociedad*, vol. 1, no. 1, pp. 131-135.

Fuerte Cortés, K. (18 de julio de 2019): El día que cambió el curso de la educación superior. *Observatorio de Innovación Educativa. Edu-News*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/el-dia-que-cambio-el-curso-de-la-educacion-superior>

Palacios, A. (2008): *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, CINCA, <http://www.tiempodelosderechos.es/docs/jun10/m6.pdf>.

Rats, D. (23 de enero de 2017): *Looking Beyond the LMS: Why a Single App Won't Work*. *Campus Technology. Education Trend*.

<https://campustechnology.com/articles/2017/01/23/looking-beyond-the-lms-why-a-single-app-wont-work.aspx>

Sánchez Caballero, M. (24 de junio de 2018): *Capas de accesibilidad. MATI - Mejorando la accesibilidad a las Tecnologías de la Información*. http://www.webmati.es/index.php?option=com_content&view=article&id=55:capas-de-accesibilidad&catid=15&Itemid=164

&&&

Alicia Beatriz López. ablopez@mdp.edu.ar. Especialista en Entornos Virtuales y en Docencia Universitaria. Espera defender el Trabajo Final de Maestría en Gestión Universitaria. Integró los equipos docentes del Portal Educativo de las Américas de la OEA, de la OEI y del INFOD. Es JTP en la FH – UNMDP desde 2008. Coordina la línea de investigación sobre Accesibilidad Académica, emergente del Proyecto ESVIAL (Programa Alfa 3 – UE) y es miembro del INPEAU – UFSC (Brasil). Entiende que la accesibilidad académica es una cuestión de derechos humanos para que cualquiera que desee estudiar pueda ingresar, permanecer y egresar de la carrera elegida dentro de un plazo razonable e independientemente de su condición biofísica o social. En esta línea asesora y capacita universidades nacionales y extranjeras.



Opinión Debates



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
Sistema Institucional
de Educación a distancia
UNMDP

Reflexiones acerca del uso de tecnologías de la comunicación en la búsqueda de información en Orientación Vocacional. La experiencia en el DOV de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Silvana Ruth Gillet

Ornella Agostina Novelli

María Carolina Piovano Gil

Departamento de Orientación Vocacional,
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
dovie@mdp.edu.ar

Resumen

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) han tenido un fuerte impacto en la vida cotidiana de los últimos años. En el campo de la Orientación Vocacional cumplen un importante papel en la búsqueda de Información, la cual constituye un momento importante del proceso que culmina con la toma de decisión. En este artículo se discute su pertinencia en base a las experiencias del trabajo de los profesionales del Departamento de Orientación Vocacional (DOV) de la UNMDP. Se establece su función y su necesaria complementariedad con otras modalidades de tipo presencial. Se caracteriza su inclusión atendiendo a alentar un posicionamiento activo por parte del sujeto que elige.

Palabras clave

Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), orientación vocacional, información educacional ocupacional, universidad

Reflections on the use of communication technologies in the search for information in Vocational Guidance. Experience in the Department of Vocational Guidance (DOV) of the National University of Mar del Plata

Abstract

Information and Communication Technologies (ICT) have had a strong impact on the daily life of recent years. In the field of Vocational Guidance they play an important role in the search for information, which constitutes an important moment in the process that culminates in the decision-making process. This article discusses its relevance based on the work experiences of the

professionals of the Department of Vocational Guidance (DOV) of the UNMDP. Its function and its necessary complementarity with other modalities of face-to-face type are established. Its inclusion is characterized by encouraging active positioning by the subject it chooses.

Keywords

Information and communication technologies (TIC), vocational guidance, occupational educational information, university

Fecha de Recepción: 11/11/ 2019

Fecha de Aceptación: 16/ 12/ 2019

Reflexiones acerca del uso de tecnologías de la comunicación en la búsqueda de información en Orientación Vocacional. La experiencia en el DOV de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Introducción

Las reflexiones que presentamos a continuación derivan de nuestras experiencias de trabajo en el Departamento de Orientación Vocacional (DOV) de la UNMdP y constituyen un intento de repensar nuestras prácticas a partir de la creciente penetración de la tecnología en nuestro campo profesional. La incorporación de estas nuevas modalidades se ha gestado muchas veces a partir del bagaje que traen los jóvenes que se acercan al servicio y que luego hemos comenzado a incorporar de manera más sistemática.

La vida cotidiana de las personas se ha visto modificada sensiblemente por el uso creciente de las nuevas tecnologías. En los últimos años, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) han evolucionado a un ritmo creciente. La omnipresencia de las TIC es una de las características de la sociedad actual ya que se han convertido en una herramienta habitual de comunicación, especialmente entre los adolescentes y jóvenes, quienes establecen un uso de tipo principalmente recreativo y con fines de socialización (Castro, 2016: 434).

Más allá de su utilización en las modalidades de comunicación cotidianas, el área de la Educación ha sido más lenta que otras para reconocer su impacto y trabajar con ellas. La Educación Superior utiliza la tecnología con diversos objetivos entre los que destaca la información, preparación y gestión de los estudiantes y de la comunidad universitaria en general y la dotación de las habilidades necesarias que propicien un aprendizaje duradero (Castro 2018: 434-435). Las tecnologías de la información y la comunicación permiten recabar datos acerca de temas específicos, realizar documentos, exponer temas, y sobre todo, favorecen la comunicación estudiante-profesor mediante conferencias y chat live con terceros, por ejemplo.

El campo de la Orientación no es ajeno al impacto de las nuevas tecnologías sobre los procesos de elección de proyectos, sean éstos personales, educativos o laborales. Esta influencia también se observa luego de la toma de decisión, a la hora de sostener lo que se ha emprendido.

El rol de la información para la elección de proyectos, personales, educativos y laborales

Concebimos a la Orientación Vocacional como un proceso que no comienza ni termina con la consulta a un profesional especializado en el tema. Mucho se ha hablado de la búsqueda de soluciones mágicas que adoptan la forma del “test vocacional” en un condicionamiento pasivo alternativo al posicionamiento activo que intentamos alentar. Desde este marco, la búsqueda de información por parte de quien consulta es un pilar fundamental en todo proceso. Para elegir es necesario conocer y, en este punto, los profesionales podemos orientar dicha búsqueda pero nunca suplirla. El contacto con planes de estudio, incumbencias laborales, instituciones de Educación Superior, etc. implica un recorrido no siempre suficiente pero sí necesario para quien está intentando iniciar estudios superiores.

Entendemos que definir y consolidar un proyecto educativo superior, como parte del proyecto de vida, requiere decidir de manera responsable y autónoma. Implica haber dedicado tiempo en la búsqueda de información sobre las diversas carreras, sobre el rol profesional y campo laboral y sus condiciones de estudio. También supone indagar sobre otras dimensiones de la información: aspectos personales (como capacidades y habilidades reconocidas como propias en relación a aquellas que requiere la carrera, las creencias y valores en cuanto al futuro ocupacional, las dificultades que se pueden generar y la influencia de esta elección en la historia personal) y el contexto familiar (historias vocacionales, la familia como apoyo afectivo y económico, mandatos, etc.) (Casullo, 1994).

La búsqueda de información es una destreza que el sujeto deberá desarrollar. El orientador podrá acompañarlo en esta instancia que no es sencilla ya que, buscar información, no es simplemente indagar en internet, o recibir folletos sobre la carrera, es necesario que los estudiantes adquieran destrezas para utilizar eficazmente las bases de datos y buscadores *on line*, así como los recursos documentales más tradicionales (Pérez, 2005: 19-20).

Desde este mismo posicionamiento sobre el campo de la Orientación, el rol del orientador se torna activo, siendo éste quien planifica las actividades y experiencias que definirán el proceso de asesoramiento, ayudando a interpretar la información. Sin embargo, también entendemos su participación como *pasiva* en relación a la responsabilidad de la elección (Aisenson, 1997: 28).

Siguiendo a Casullo, entendemos que *estructurar proyectos sobre la base de la ignorancia y la desinformación resulta, en lo mediato, altamente riesgoso pues lleva al sujeto a afrontar situaciones que le generan angustia y frustración* (Casullo, 1994: 20). Por ende, consideramos que las decisiones de este tipo requieren del manejo de conocimiento e información sobre las características del que elige, su familia y la realidad social, cultural, económica y política en la que vive.

Incidencia de las TIC en las acciones orientadoras para la búsqueda y análisis de la información educacional-ocupacional

La búsqueda de información se ha visto facilitada enormemente por la utilización de nuevas tecnologías. Prácticamente todas las instituciones de nivel superior poseen sitios web donde describen no solamente los planes de estudio, sino los requisitos para el ingresante, convenios, becas y posibilidades de contacto que, en general, son bastante diversificadas, incluyendo además del correo electrónico y las redes sociales, la posibilidad de chatear online en algunos casos. Además de este tipo de sitios, también es común encontrar foros de quienes comparten sus experiencias o recomiendan una u otra universidad y la posibilidad de acceder al ansiado “test” sin otro requisito que manejar un teléfono inteligente.

Desde la experiencia de quienes trabajamos en el DOV (Departamento de Orientación Vocacional de la Universidad Nacional de Mar del Plata) a partir de diversas propuestas de orientación y reorientación vocacional dirigidas a la comunidad¹, observamos que quienes deciden empezar un estudio superior manifiestan diversas dificultades para aproximarse a la información, reconocer las nuevas fuentes e identificar los tipos de conocimientos relevantes para la elección. Como consecuencia, el tránsito personal por estos procesos se torna angustiante e incierto pudiendo llegar a constituirse en un factor que afecta la permanencia misma del sujeto durante los primeros tiempos de la carrera. Entendemos así la relevancia de que este proceso sea acompañado. Consideramos que el rol del orientador puede propiciar un lazo entre la información y la tecnología en donde el sujeto, desde este lugar responsable y autónomo mencionado previamente, pueda hacer un uso eficaz de la misma. Tomando a Elizalde (1993: 67) *el asesoramiento informativo debe progresar a lo largo de una escala de información graduada en niveles de profundidad creciente y extensión decreciente*. El orientador tendrá que ocupar el lugar de facilitador de la información para que luego el sujeto, mediante su posición autónoma, identifique cuál es su elección, o al menos se interrogue sobre la misma.

En este contexto, las TIC deberían ser consideradas para el proceso de elección; el orientador debe incluirlas en la planificación de la experiencia de orientación y el orientado aprender a reconocerlas y utilizarlas como condición para su decisión, acceso y permanencia en

¹Orientación Vocacional: el espacio está destinado a toda persona que requiera acompañamiento en su primera elección de estudios superiores. Para ello se implementan diversas estrategias (talleres, entrevistas individuales, entre otras)

Reorientación Vocacional: destinada a las personas de cualquier edad, que están cursando o hayan cursado estudios superiores y que presentan dudas sobre las elecciones ya realizadas.

cualquier espacio de estudio superior. Lo mismo podemos decir en relación a su egreso, sea para el acceso laboral o el ejercicio de la profesión.

Las TIC constituyen un invaluable recurso en la búsqueda de información en Orientación Vocacional. Dicha búsqueda representa uno de los momentos esenciales del proceso que llevará a la identificación con un sector del universo ocupacional. Es así como el recurso se torna fundamental para el trabajo sobre la información y primeros intentos de aproximación a ella. El psicólogo como orientador debe formarse y actualizarse en el conocimiento y utilización de las TIC para poder incluirlas e integrarlas al proceso aprovechando su potencial, incorporándolas con coherencia en relación a los objetivos y para la integración adecuadas con otras actividades que no incluyan la virtualidad.

Sin embargo, aunque entendemos que las TIC se proponen como un complemento excelente para los procesos de orientación en la complejidad que caracteriza a estas problemáticas, no pueden ser pensadas como un sustituto de la presencialidad necesaria entre el profesional y la persona que elige, ya que estos procesos implican la revisión y reflexión sobre factores subjetivos y sociales y la integración entre ambos.

Finalmente, es importante destacar que en la búsqueda misma se hace consciente la relevancia de la decisión a tomar. Además ésta suele ir acompañada de temores y fantasías ligadas a que el acercamiento a la información cuestione las certezas del posicionamiento en el que se encuentra quien elige. Sostenemos la necesidad de una elaboración de acciones orientadoras que tiendan a evitar que la utilización de las tecnologías y consultas en medios virtuales se constituyan en un modo de evasión y refuerzo de una posición pasiva frente a la elección. En pos de este objetivo, las experiencias para el trabajo sobre la información educacional-ocupacional deberían contemplar otros recursos, tales como: visitas a instituciones educativas, participación en charlas informativas, consultas a estudiantes o profesionales de las carreras de interés, muestras educativas, pasantías, etc. que puedan complementarse con lo anterior.

Bibliografía

Aisenson, D. (1997): "Perspectivas Actuales en Orientación Vocacional. Ensayos y Experiencias", *Revista de Psicología en el Campo de la Educación*. Vol 18., pp. 28. Casullo, M. y otros (1994): *Proyecto de vida y decisión vocacional*, Buenos Aires, Paidós.

Castro Clemente, C; Ponce de León Romero, L (2018): "Educación y medios de comunicación. Beneficios y riesgos que proporcionan las Tecnologías de Información y Comunicación en los

adolescentes españoles”, *Revista de Sociología de la Educación*, Vol. 11, N3, pp. 433-447.
<http://dx.doi.org/10.7203/RASE.11.3.11515>

Castro, C. y Rodríguez, E. (2016): “Intervención social con adolescentes: Necesidades y recursos”,
Revista Trabajo Social Hoy, 77, pp.7-23.

<https://doi.org/10.12960/TSH.2016.0001>.

Elizalde, H. y Rodríguez, A (1990): “Propuestas para un programa de información vocacional –
ocupacional”, *AAVV. Orientación Vocacional*, Montevideo, Roca Viva, pp. 65-72.

Pérez, E, Pássera, J, Olaz, F y Osuna, M. (2005): *Orientación, información y educación para la
elección de carrera*, Buenos Aires, Paidós.

&&&

Silvana Ruth Gillet. sgillet@mdp.edu.ar. Lic. en Psicología, mg. en Psicología Social, UNMDP.
Directora del Departamento de Orientación Vocacional (DOV) de la UNMDP. Profesora adjunta de
la cátedra de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la UNMDP. Investigadora IPSIBAT
(Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología).

Ornella Agostina Novelli. ornellanovelli@gmail.com. Lic. en Psicología, Especialista en Psicoterapia
cognitiva; Especialista en Docencia Universitaria. Psicóloga del Departamento de Orientación
Vocacional (DOV) de la UNMDP. Profesora Adjunta del Seminario de Orientación Teoría e
Intervención en Orientación Vocacional de la Facultad de Psicología de la UNMDP. Docente del
Programa de Ingreso de la Facultad de Psicología de la UNMDP.

María Carolina Piovano Gil. mcpiovanogil@gmail.com. Lic. en Psicología. Psicóloga del
Departamento de Orientación Vocacional (DOV) de la UNMDP. Docente del Seminario de
Orientación Taller de Casos: intervenciones en problemáticas actuales con niños, adolescentes y
adultos y de la cátedra Grupos de reflexión para el aprendizaje de la psicología (GRAP) y
Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la UNMDP. Integrante del Grupo de Investigación:
Teoría y Prácticas Psicoanalíticas del Centro de investigaciones sobre sujeto, institución y cultura
de la UNMDP.



Experiencias



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
Sistema Institucional
de Educación a distancia
UNMDP

Diseño de aula virtual modelo para el desarrollo del Ciclo de Licenciatura en Enfermería-modalidad a distancia

Mónica Mariela Clapés

*Escuela de Enfermería, Facultad de Ciencias Médicas,
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
monica.clapes@unc.edu.ar*

María del Carmen Borgatta

*Escuela de Enfermería, Facultad de Ciencias Médicas,
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
carmenborgatta@gmail.com*

Débora Brocca

*Escuela de Enfermería, Facultad de Ciencias Médicas,
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
debora.brocca@unc.edu.ar*

Resumen

El presente trabajo da cuenta de lo diseñado y puesto en marcha desde el Programa de educación a distancia de la Escuela de Enfermería en cuanto a la incorporación técnico-didáctica de las aulas virtuales de la Plataforma Moodle para el desarrollo de la propuesta del ciclo de Licenciatura a distancia. La propuesta lejos de centrarse en lo instrumental, toma como eje vertebrador el aspecto pedagógico-didáctico en el cual es resignificada la herramienta tecnológica. Parte de concebir al aula virtual como meta-material que conlleva el diseño conjunto de diversos actores: docentes, diseñadores, asesores pedagógicos, correctores de estilo y coordinador académico. El producto final es el resultado de un trabajo colaborativo multidisciplinario y no es visualizado como un cierre de un proceso sino más bien como una producción en permanente cambio.

Palabras clave

Educación a distancia- aula virtual-material educativo

Virtual classroom design model for the development of the Nursing Degree Cycle - distance mode

Abstract

This paper gives an account of the design and implementation of the Distance Education Program of the School of Nursing in terms of the technical-didactic incorporation of the virtual classrooms of the Moodle Platform for the development of the proposal of the Bachelor's degree from distance. The proposal far from focusing on the instrumental, takes as a backbone the pedagogical-didactic aspect in which the technological tool is re-defined. Part of conceiving the virtual classroom as a metamaterial that involves the joint design of various actors: teachers, designers, pedagogical advisors, style correctors and academic coordinator. The final product is the result of a multidisciplinary collaborative work and is not visualized as a closing of a process but rather as a production in permanent change.

Keywords

Distance education- virtual classroom-educational material

Fecha de Recepción: 12/09/ 2019

Fecha de Aceptación: 20/ 03/ 2020

Diseño de aula virtual modelo para el desarrollo del Ciclo de Licenciatura en Enfermería-modalidad a distancia

Introducción

El Ciclo de Licenciatura de la Escuela de Enfermería, se constituye en una de las primeras ofertas académicas a distancia ofrecidas por la Universidad Nacional de Córdoba, la misma data de la década de 1980. En ese entonces, y a los fines de dar respuesta a la alta demanda de inscriptos, se diseñó el proyecto del Ciclo de Licenciatura bajo la modalidad a distancia asesorado y acompañado por el entonces Centro de Tecnología Educativa y Educación a Distancia de la UNC.

El modelo de educación a distancia propiciado entonces se acercaba a la primera generación propuesta por Garrison (1985), el de Correspondencia, centrado fuertemente en materiales impresos enviados por correo postal, siendo casi el único medio de comunicación para el desarrollo de la propuesta de enseñanza. En el caso de la Escuela de Enfermería, se acordó acompañar dichos materiales con encuentros presenciales de varias horas. En éste momento histórico, la educación a distancia tenía una perspectiva de aprendizaje basado casi en el autodidactismo por parte de los estudiantes.

Es menester tener en cuenta que:

en la década de los 1980 la educación a distancia comienza a consolidarse a nivel mundial, lo que permite su introducción a universidades convencionales dando inicio a la evolución de un modelo bimodal. Esto trajo aparejado cambios y modificaciones en su desarrollo, pues se comienza a dejar de lado el modelo de industrialización propio de las décadas anteriores y se empieza a pensar un modelo basado en un paradigma que resignifica lo contextual, la participación de un alumno activo en la construcción y desarrollo de su aprendizaje, así como también una comunicación multidireccional que permite la interacción entre los distintos componentes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (alumnos, docente, materiales, contenidos, contexto, institución, cultura, etc.) (Brocca, 2013:44).

El nuevo modelo bimodal comienza a dominar el panorama de la educación a distancia hasta finales del siglo XX, y en muchas propuestas educativas aún se siente su presencia. Sin embargo, en estos últimos años, comenzamos a vivenciar una tendencia hacia la virtualización de la educación a distancia, signada fuertemente por la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación e Internet. El ciclo de Licenciatura en Enfermería-modalidad a distancia no estuvo ajeno a estos cambios y, por ende, debió dar un giro en cuanto su modelo de educación a distancia.

El nuevo modelo pedagógico implicó cambios en cuanto a la concepción y desarrollos de los diferentes componentes de la propuesta educativa, a saber: docente, tutor, estudiantes, materiales educativos, etc. En éste trabajo nos centraremos en el componente correspondiente a los materiales educativos, y en particular se hará foco en el diseño y desarrollo técnico-didáctico de las aulas virtuales de la Plataforma Moodle para el desarrollo de la propuesta del ciclo de Licenciatura a distancia. La misma, lejos de centrarse en lo instrumental, toma como eje vertebrador el aspecto pedagógico-didáctico en el cual es resignificada la herramienta tecnológica.

El nuevo desafío

El diseño de aulas virtuales modelos que permitieran tomar en cuenta las características de cada asignatura se constituyó en un desafío pedagógico-didáctico de gran interés por parte del equipo de trabajo del Programa de Educación a distancia de la Escuela de Enfermería. Se partió del objetivo central de brindar entornos de aprendizajes virtuales amigables tanto para el docente como para los estudiantes y que a la vez posibilitará la mayor interacción y mediación pedagógica bajo las características de la opción pedagógica a distancia.

A su vez, se tomó como base el hecho de que, tal como lo muestra E. Litwin (2000), muchas veces, se confunde a la modalidad educativa a distancia con el 'autodidactismo' o el aislamiento. No es ni una cosa ni la otra, pues ésta modalidad propone estrategias y materiales preparados para mediar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y no delega esa responsabilidad al alumno. Además, la ausencia de presencialidad no implica en ningún momento la escasez de intercambios ya sean entre alumnos, con el docente y con el contenido.

Marta Mena define a la educación a distancia como “modalidad educativa que, mediatizando la mayor parte del tiempo la relación pedagógica entre quienes enseñan y quienes aprenden a través de distintos medios y estrategias, permite establecer una particular forma de presencia institucional más allá de su tradicional cobertura geográfica y poblacional, ayudando a superar problemas de tiempo y espacio” (Mena, Rodríguez y Díez, 2005:19). Como vemos la autora nos muestra, a través de la definición, los aspectos centrales que deben presentar todas las propuestas educativas desarrolladas en la opción pedagógica a distancia, las cuales se resumen en:

- Flexibilidad en cuanto a tiempo y espacio.
- Proceso de mediatización de la relación pedagógica.
- Selección y utilización de distintos medios y herramientas tecnológicas.
- Utilización de diversas estrategias pedagógicas, didácticas, comunicacionales, de aprendizaje.
- Característica institucional.

De acuerdo a lo planteado hasta aquí la educación a distancia permite la creación de diversos tipos de aperturas: en el espacio (abarca una mayor amplitud geográfica); en el tiempo (se flexibiliza adaptándose al ritmo de los alumnos); en la población (abarca a una mayor cantidad de alumnos) y en los medios (ya que se utiliza una mayor cantidad de medios combinándolos e integrándolos de forma armónica). Desde esta base, el equipo interdisciplinario del Programa de Educación a Distancia inicia la elaboración de aulas modelos concibiendo el aula virtual como una meta material educativo. Para ello se tomaron en consideración aspectos pedagógicos-didácticos, cuestiones de índole técnicas, aspectos de navegación y aspectos gráficos.

Cabe destacar que las aulas modelos son el producto del trabajo conjunto entre los docentes a cargo de cada asignatura y el equipo del programa de educación a distancia, a fin de tomar en cuenta las particularidades de los contenidos y metodología de enseñanza que conlleva cada espacio curricular.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de aulas virtuales modelos:



Ejemplo 1. Modelo de aula virtual de la asignatura Enfermería Comunitaria.



Ejemplo 2. Modelo de aula virtual de la asignatura Enfermería Comunitaria.

Tal como podemos observar en los ejemplos presentados, en el bloque cero o de presentación y el bloque de la columna derecha, dan cuenta de la introducción o presentación de la asignatura a los alumnos. De esta manera se contextualiza la propuesta. Este tipo de diseño gráfico y de

navegación permite generar una “tensión visual mínima” (Dondis, 2002), que le brinda dinamismo al diseño de la interfaz.

Principalmente en el bloque de la izquierda se puede observar una serie de “botones” que derivan en diversos tipos de información, que se constituyen en el “contrato pedagógico” con los alumnos, ya que allí los docentes se presentan como equipo de cátedra, explicitan la perspectiva epistemológica desde donde se abordan los contenidos, se pone de manifiesto la metodología de trabajo propuesta al estudiante, se presentan los objetivos, contenidos y bibliografía; también se brinda información y link institucionales como reglamentaciones en relación a la cursada de la carrera y el acceso al espacio de Guaraní, etc.

En los siguientes bloques de la columna central, se produce el mayor grado de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se optó por la opción técnica de diseño del aula en “pestañas” ya que permite a los alumnos identificar de forma clara y rápida el espacio dónde encontrar tanto la información como las actividades propuestas. La opción de uso de diferentes colores en las pestañas brinda a los alumnos como usuarios una mayor agilidad de navegación.

Estos aspectos gráficos y técnicos hacen a la forma en que es presentada la propuesta a los alumnos; que se constituye, en palabras de Prieto Castillo, D. y Gutiérrez Pérez, F., el tratamiento desde la forma, el cual es concebido como *un momento clave de la mediación, de ella depende la posibilidad del goce estético y la intensificación del significado para su apropiación por parte del interlocutor; todo dentro de la tarea de compartir y crear sentido. De ella depende la posibilidad de identificación del interlocutor con el producto pedagógico* (2007: 119). Como vemos la forma propicia una manera particular de acercar al alumno a la propuesta y que se apropie del espacio virtual.

Para el desarrollo de los contenidos de las asignaturas en la opción pedagógica a distancia se utilizan Clases virtuales y selección de bibliografía. Las clases virtuales son diseñadas por los docentes a cargo de cada asignatura y tienen como finalidad constituirse en un material educativo mediador, a través de las cuales los docentes realizan explicaciones, brindan ejemplos, analizan, describen, complementan etc. los contenidos a los que accederán los estudiantes a través de las lecturas de la bibliografía seleccionada.

Las clases virtuales en su mayoría, son escritos enriquecidos por el uso de recursos multimediales como videos (cuya duración no excede los 7 minutos), link, autoevaluaciones,

presentaciones dinámicas, etc. Dichas clases virtuales son publicadas en el aula virtual correspondiente y brindan la opción de descargar para poder acceder a ellas sin conexión a internet.

Los docentes a cargo del diseño de las clases virtuales son considerados contenidistas y trabajan conjuntamente con la asesora pedagógica, la correctora de estilo y la coordinadora académica del Programa de Educación a Distancia. La función principal de la coordinadora académica, es la de mediar como profesional de la Enfermería en el diálogo y acuerdos que se van pautando entre los docentes y el equipo de trabajo del programa.

A su vez, los docentes contenidistas, junto al equipo de cátedra, seleccionan la bibliografía de base, la cual puede estar en formato papel (Libros de autores clásicos) o en formato digital (Libros digitales, artículos de revistas científicas, materiales elaborados por organismos internacionales como OMS). El diseño del aula modelo se cierra con la elaboración conjunta (docentes contenidistas, coordinadora académica y equipo de trabajo) de las actividades obligatorias básicas que permitirían acreditar la asignatura.

Conclusión

El diseño de aulas virtuales modelos del Ciclo de Licenciatura en Enfermería- distancia, permitió avanzar sobre la elaboración de un entorno de aprendizaje virtual que facilitará el acceso y la navegación de los elementos de la propuesta pedagógica, lo cual permitió una mayor fluidez en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto por parte de los docentes, pero principalmente por parte de los estudiantes.

Estas aulas modelos no son acabadas ni estáticas, sino que brindan un marco referencial y unificado en cuanto a la visualización institucional, que facilita la navegación y apropiación por parte de los estudiantes. Sin embargo, los docentes cuentan con libertad para realizar modificaciones si así lo consideran necesario y pertinente. Al mismo tiempo el equipo de trabajo del PED constantemente indaga y diseña propuestas que enriquezcan las aulas virtuales modelos diseñadas.

Fue necesario acordar entre todos los participantes (docentes, equipo de gestión y equipo de trabajo interdisciplinario del PED) que las aulas virtuales se constituirían en el espacio prioritario en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, los materiales

educativos y las actividades fueron diseñados tomando como punto de partida el contexto virtual y la flexibilidad técnica que brinda la plataforma Moodle.

Los alumnos de las cuatro cohortes que cursaron el ciclo de Licenciatura en Enfermería a Distancia se apropiaron rápidamente del entorno virtual propuesto, siendo muy escasas las consultas en relación a los aspectos técnicos y de navegación. La gran mayoría de las consultas fueron de índole académica y administrativas.

Cabe destacar que del proceso de trabajo se arribó a la conclusión de que un producto como el que se concretó no sería posible de realizar sin la intervención de diversos actores, a saber: docentes con conocimiento no sólo disciplinar sino técnico de la Plataforma Moodle; equipo de gestión que contemple las características y alcances de lo que significa la educación a distancia y un equipo de trabajo interdisciplinario que brinde aportes y asesoramiento desde lo pedagógico, lo tecnológico, lo gráfico y lo propio de la escritura en la virtualidad.

Bibliografía

Barberá, E y Badia, A (2004): *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*, Madrid, A. Machado Libros.

Brocca, D y Gallino, M. (2007): "El Proceso de institucionalización de la Educación a Distancia en la Educación Superior Universitaria de la Ciudad de Córdoba; una mirada histórica", en Gallino, M (Directora) (2007). *Evolución de la modalidad de Educación a Distancia en la Educación Superior en la ciudad de Córdoba*. Proyecto SeCyT 2007. UNC.

Brocca, D. (2013): Las características de la comunicación didáctica en entornos virtuales de aprendizaje. Dos propuestas educativas virtuales en el marco de la Maestría en Procesos Educativos mediados por Tecnologías-UNC. Tesis de Maestría. Centros de Estudios Avanzados. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de:
<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1943/Tesis%20Maestria%20final-%20Rep%20Univ-%20Ansenusa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Dondis, D (2002): *Sintaxis de la Imagen*, Gustavo Guili ediciones.

Garrison, D.R y Anderson, T. (2005): *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica*, Barcelona, Octaedro.

Gutiérrez Pérez, F; Prieto Castillo, D. (2007): *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*, Buenos Aires, Editorial La Crujía Ediciones.

Litwin, E. (2000) (comp.): *Educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*, Buenos Aires, Amorrortu.

Mena, M; Rodríguez, L y Díaz, M. (2005): *El Diseño de proyectos de educación a distancia*, Buenos Aires, La Crujía Ediciones.

&&&

Clapes, Mónica Mariela. monica.clapes@unc.edu.ar. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Tesista de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías del Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la UNC. Actualmente se encuentra cursando la Especialización en Comunicación Digital. Facultad de Comunicación. Universidad Nacional de La Plata. Ha realizado diferentes cursos de postgrado referidos a la Educación y la Tecnología Educativa. Actualmente se desempeña como asesora pedagógica y capacitadora docente del Departamento Educación a Distancia de la Facultad de Ciencias de la Administración (FCA) del Instituto Universitario Aeronáutico (IUA- UNDEF) y del Programa de Educación a Distancia de la Escuela de Enfermería. Posee publicaciones en temas relacionados a la educación a distancia, la comunicación educativa en entornos virtuales y la incorporación de las tecnologías en la enseñanza, entre otros.

Borgatta, María del Carmen. carmenborgatta@gmail.com. Licenciada en Enfermería, Escuela de Enfermería, Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Córdoba. Experta en Administración y Gestión, Escuela de Ciencias de la Salud de la Universidad Complutense de Madrid, España. Especialista en Enfermería en el Cuidado del Paciente Crítico, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente se desempeña como Profesor Adjunto Dedicación Exclusiva en la cátedra de Enfermería Básica. Docente del Ciclo nivelador del pregrado de la carrera Licenciatura en Enfermería. Docente de Enfermería Alto Riesgo desde 2005 hasta 2016. Docente en Carrera de Especialización en Enfermería en el Cuidado del Paciente Crítico, Secretaría de Graduados en Ciencias de la Salud, Facultad de Ciencias Médicas, U.N.C. Coordinadora Académica de la carrera Licenciatura en Enfermería- Ciclo – Modalidad Distancia,

desde Marzo de 2015 a la fecha. Secretaria de Relaciones Internacionales de la Escuela de enfermería, Facultad de Ciencias Médicas, UNC desde el año 2018 hasta la fecha. Co-autora del libro Ciclo de Nivelación edición 2018 y 2019 Escuela de enfermería, FCM, UNC. Diplomada en Gestión y Diseño de propuestas educativas a Distancia, Artec, UNC

Brocca, Débora. debora.brocca@unc.edu.ar. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Magister. en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías del Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la UNC. Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje (OEI). Diplomada superior en Constructivismo y Educación (FLACSO). Actualmente se desempeña como asesora pedagógica y capacitadora del programa de educación a distancia de la Escuela de Enfermería- FCM-UNC, donde cumple funciones anexas como webmaster de la Plataforma Moodle de dicha escuela. Asesora y capacitadora docente en el Área de Tecnología, Educación y Comunicación- Campus Virtual. Docente de Seminario Final de la carrera de Lic. en Educación, Universidad Siglo 21. Posee publicaciones en temas relacionados a la educación a distancia, la comunicación educativa en entornos virtuales y la incorporación de las tecnologías en la enseñanza, entre otros.



Experiencias



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
Sistema Institucional
de Educación a distancia
UNMDP

De la distancia a la virtualidad: la experiencia de la Tecnicatura en Gestión Cultural de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Mayra Ortiz Rodríguez

*Facultad de Humanidades, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño,
Sistema Institucional de Educación a Distancia,
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina*
mayra@mdp.edu.ar

Resumen

Este artículo recupera los itinerarios de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural dependiente de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata, desde sus inicios hace casi dos décadas hasta la actualidad. El enfoque de este recorrido está basado en los medios de implementación y en los soportes propios de la educación a distancia y de la virtualidad que fueron adoptados en las diferentes etapas por las que transitó la carrera, posicionada hoy en día como un referente a nivel nacional.

Palabras clave

Gestión cultural, tecnicatura universitaria, soportes, educación a distancia, virtualidad

From distance to virtuality: the experience of the Technicature in Cultural Management - Universidad Nacional de Mar del Plata

Abstract

This article recovers the itineraries of the Academic Technicature in Cultural Management (Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Mar del Plata) from its beginnings almost two decades ago to the present. This tour is focused on the means of implementation and on the supports of distance education and virtuality that were adopted in the different stages through which the career went, today positioned as a national leader.

Keywords

Cultural management, academic technicature, supports, distance education, virtuality

Fecha de Recepción: 24/09/ 2019

Fecha de Aceptación: 20/ 02/ 2020

De la distancia a la virtualidad: la experiencia de la Tecnicatura en Gestión Cultural de la Universidad Nacional de Mar del Plata

La gestión cultural es un campo disciplinar de carácter relativamente reciente en nuestro país. Distanciándose de la labor de cualquier otro administrador, el gestor cultural encuentra el enclave de su trabajo en las distintas vertientes de multiplicidad de manifestaciones artísticas existentes, consolidando un abordaje que requiere conocimientos y habilidades específicas. La figura del gestor se constituye como el profesional capacitado para la organización, gestión y evaluación de proyectos culturales en ámbitos públicos y privados, y su desempeño también se vincula con la identificación e intervención en campos relacionados con la puesta en marcha de proyectos de animación sociocultural y educativa. Hace algunas décadas, esta profesión no existía como tal, sino que era llevada a cabo por idóneos con desiguales formación, desempeño y resultados. No obstante, en la actualidad esa realidad ha cambiado considerablemente: de acuerdo con el Sistema de Información Cultural de la Argentina (SINCA), en la última década se duplicó el empleo cultural, y la gestión cultural hoy cuenta con una oferta académica de más de treinta carreras de grado y posgrado, además de una multiplicidad de cursos y propuestas formativas afines de diverso alcance, de modo que en nuestro país hay miles de estudiantes del área, *una masa crítica antes inexistente*, según Rubens Bayardo, doctor en Antropología y director de la Especialización en Gestión y Políticas Culturales de la Universidad Nacional de San Martín (Martínez, 2017).

De cara a este proceso de consolidación de la profesionalización de la gestión cultural, en los albores de este nuevo siglo, la Universidad Nacional de Mar del Plata instituyó una propuesta innovadora de formación en el área. La Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural (TUGC), cuyo proyecto fue elaborado en forma conjunta por la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño y la Facultad de Humanidades con el apoyo del Sistema de Educación Abierta y a Distancia (hoy Sistema Institucional de Educación a Distancia, SIED), fue la primera oferta académica universitaria en este campo desarrollada en Argentina. Su currículum comenzó a construirse en 1998, en búsqueda de dar respuesta a los requerimientos de formación académica específica en gestión por parte de múltiples organizaciones culturales de diversa dependencia. En este sentido, la fundamentación de la carrera plantea cubrir, de modo insoslayable, *la necesidad de formar una nueva generación de capacitadores en el área de la gestión cultural, que puedan realizar con solvencia académica, operaciones, gestiones, animación y gerenciamiento cultura* (O.C.S. 2017/00).

El diseño se planteó con la modalidad a distancia atendiendo a las necesidades, en principio, de la región, y luego de la nación en general, reparando en los procesos de cambio socio-económico-culturales y tecnológicos que tuvieron lugar desde fines del siglo XX; esta modalidad claramente permitiría el acceso a la formación universitaria a un público amplio, dentro del cual se posicionan una cantidad importante de estudiantes que, de otro modo, no podrían haber alcanzado este nivel académico.

En el año 2000, comenzó el dictado de la carrera, obteniendo el reconocimiento por parte del Ministerio de Educación en el año 2004. Su plan de estudios consta de quince asignaturas distribuidas en cinco cuatrimestres, con una duración total de dos años y medio. Al tener arraigo en las dos facultades mencionadas (de hecho, la TUGC fue la primera carrera de nuestra Universidad cogestionada entre dos unidades académicas), se centró en la perspectiva de las disciplinas proyectuales tanto como de las humanísticas, basándose su diseño curricular en el desarrollo de cuatro áreas del conocimiento: Gestión y Administración; Proyecto y Planificación; Comunicación y Lenguaje; Historia, Cultura y Sociedad.

En esa etapa inicial, la modalidad de educación a distancia se valió de módulos de cátedra y material bibliográfico que se enviaban a los estudiantes por sistema de encomiendas dirigidos a los Centros Regionales de Educación Abierta y Permanente (CREAP). La labor del Sistema de Universidad Abierta y a Distancia estaba articulada a través de una red de CREAP, distribuidos en la provincia de Buenos Aires¹. De acuerdo con su lugar de procedencia, cada estudiante entregaba algunos de los diferentes instrumentos de evaluación estipulados por las cátedras en los CREAP o en la Sede Central, teniendo la posibilidad de enviarlos por correo postal en caso de vivir alejados de cualquiera de estos centros, aunque la mayoría de las veces, los exámenes se rendían de forma presencial en el CREAP bajo la supervisión y fiscalización del Asistente Educativo, quien luego remitía la lista de asistencia, los parciales en sobre cerrado firmado por los estudiantes. Durante las cursadas, los medios de comunicación con los responsables de cada asignatura eran diversos:

¹ El Sistema de Educación Abierta y a Distancia de la UNMDP (hoy Sistema Institucional de Educación a Distancia) opera desde una Sede Central, ubicada en la ciudad de Mar del Plata y dependiente de la Secretaría Académica del Rectorado de la Universidad, y al momento de instaurarse la TUGC se encontraba vinculado con los Centros Regionales de Educación Abierta y Permanente (CREAP), los cuales *constituyen una red de centros de apoyo, de nivel universitario. Funcionan como unidades de recursos educativos, para las actividades de formación, actualización y capacitación y, simultáneamente, como centros de difusión del conocimiento y la cultura a nivel local y regional* (Oliva y Banno, 2006: 224). Surgieron a partir de la concreción de convenios de coparticipación entre la Universidad y los Municipios u organismos no gubernamentales, interviniendo en ellos el siguiente personal: *el Asistente Educativo - cuya función es la de tutor pedagógico- designado por la Universidad y el Coordinador de CREAP, figura político administrativa, designada por el Municipio o contraparte del convenio* (Oliva y Banno, 2006: 225).

un correo electrónico dispuesto a tal fin, consignado en cada módulo impreso; por teléfono; por fax; y mediante las comunicaciones formales emitidas por los Asistentes Educativos a la Sede. Al comienzo, también hubo intercambios entre estudiantes y docentes en los encuentros presenciales regionales que se hacían con cabecera en algunos CREAP adonde viajaban los docentes. Cabe destacar que resultaba sustancial la figura del Asistente educativo, docente residente en la localidad del CREAP (dependiente académica y administrativamente de la Sede Central) que desempeñaba el rol de acompañante y tutor pedagógico, en quien los estudiantes canalizaban inquietudes y necesidades (con quien se encontraban presencialmente pero también se comunicaban telefónicamente y a través de correos electrónicos). Por lo tanto, esta etapa se caracterizó por una mediación pedagógica propia de la educación a distancia tradicional, en sus diferentes recursos: medio impreso, interacción con tutoría académica vía correo electrónico, acompañamiento y orientación a través de tutoría pedagógica presencial que llevaban a cargo los asistentes educativos.

La Mag. Laura Romero, actual directora del Departamento de Gestión Cultural, indica que, en su inicio, la TUGC constó con cuatrocientos cincuenta alumnos, número que se sostuvo los primeros años. Luego la matrícula se estabilizó, con un promedio de doscientos alumnos inscriptos por ciclo académico. Con el correr de las cohortes y en consonancia con las nuevas propuestas tecnológicas, en 2007 comenzó la migración de los contenidos de cada materia a CDROM, y en 2009 se implementó, para la cursada completa, el Campus Virtual e-educativa. La utilización de esta plataforma supuso tanto un desafío para docentes como para alumnos, pero también grandes beneficios, sobre todo en lo que atañe a las utilidades que ofrecen las herramientas de este entorno: se trata de recursos vinculados a los contenidos (disponibles en las Secciones Presentación, Programa, Archivos, Sitios) a la comunicación (mediante Correo interno, Foros, Chat, Videoconferencia) y a la colaboración (a través de Wikis, Portafolio). Así, se acortó la brecha inherente a la educación a distancia, al reunir a todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje en un mismo espacio virtual, que les ofrece diversos recursos para su interacción y para las funciones que implica cada rol específico. Los profesores que se veían en la necesidad de capacitarse acerca de las utilidades de este campus contaban con los diferentes talleres que se ofrecen en el marco del *Programa Competencias Docentes en la Virtualidad*, dependiente de la Secretaría Académica de la UNMDP, el cual funciona desde 2010 bajo la Coordinación Pedagógica de la Lic. Adriana De Stefano: *El proyecto plantea a los docentes la apropiación didáctica de recursos digitales en torno a su proyecto de enseñanza en un enfoque de competencias, definidas como una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades* (R.R. 1694/10). Por otro lado, en pos de que los estudiantes comiencen a cursar las diferentes materias

con un manejo afianzado de esta plataforma, desde el año 2018 el Sistema de Ingreso de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño planteó, para los ingresantes a la TUGC, un aula virtual alojada en este entorno², en la que se proponen tanto actividades específicas del área disciplinar como introductorias al empleo de las distintas herramientas virtuales, a fin de favorecer el acceso y la permanencia en la carrera.

El campo de la Gestión Cultural continuó –y continúa– en creciente desarrollo, cuestión de la cual se hizo eco la UNMDP al aprobar, en el año 2010, el Ciclo de Complementación Curricular: se trata de la Licenciatura en Gestión Cultural (LGC), de modalidad presencial, dependiente de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Sus objetivos primarios fueron la profundización de contenidos que amplíen la mirada crítica y reflexiva de la primera formación, interpelen el territorio y problematicen el campo de la gestión cultural, siendo que se consideró estructurante la articulación con la Tecnicatura. Este nuevo tramo formativo habla del crecimiento disciplinar, que en el caso de la TUGC fue acompasado con las diferentes modalidades de la educación a distancia. La implementación de la plataforma virtual supuso la adopción recurso valioso que alimentó la TUCG, la renovó y le proporcionó otro alcance. Si la construcción del currículum en gestión cultural a través de la modalidad a distancia, desde su inicio, implicó la integración del concepto de *territorialidad* -al permitir a los estudiantes y egresados detectar, analizar, diagnosticar y resolver problemáticas concretas que afectan su comunidad específica de procedencia/pertenencia-, hoy en día este aspecto se halla proyectado con mayor vigor todavía: el alumnado no sólo proviene de la provincia de Buenos Aires o del resto del país, sino que también hay estudiantes que residen en países limítrofes y aún en otros continentes. El espacio virtual de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo académico, en el que convergen la estrategia didáctica diversa y la orientación y apoyo a los estudiantes, colabora activamente en el hecho de que la Gestión Cultural, a nivel universitario, prosiga creciendo sostenidamente.

Bibliografía

Martínez, C. (2017): "¿Qué querés ser cuando seas grande? Gestor cultural" en Diario La Nación, 12 de septiembre de 2017. <https://www.lanacion.com.ar/cultura/que-quieres-ser-cuando-seas-grande-gestor-cultural-nid2061958>

Oliva, G. y Banno, B. (2006): "El Sistema de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Pasado, presente y una proyección a futuro." en *RIED. Revista*

² Desde el inicio del uso del campus, existía el llamado "módulo introductorio": un curso dado desde el aula y tutorado por personal del SEAD para todos los ingresantes, aunque dejó de implementarse en 2010.

Iberoamericana de Educación a Distancia. Vol. 9, Núm. 1-2, pp. 215-255.
<https://doi.org/10.5944/ried.1.9.1036>

Polo Friz, E. y Romero, L. (2016): "Procesos de Desgranamiento y Lentificación en la Educación Superior Argentina. El caso de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural" en *Praxis educativa*, Vol. 20, Nº 3; septiembre-diciembre 2016, pp. 32-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200304>

Porta, L., Romero, L. y Pittaluga, A. (2009) (comp.): *Problemas y desafíos de la Gestión Cultural: aportes y perspectivas*. Mar del Plata: Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Porta, L., Romero, L. y Pittaluga, A. (2009) (comp.): *Cultura, Educación y Patrimonio: itinerarios teóricos y prácticos*. Mar del Plata: Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Romero, L. (2018): "La Gestión Cultural en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata" en *Foro Cultural de Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación.

Universidad Nacional de Mar del Plata (2000): Ordenanza de Consejo Superior N° 2017/00: Creación de la Carrera Tecnicatura en Gestión Cultural.

Universidad Nacional de Mar del Plata (2010): Resolución de Rectorado N° 1694/10: Programa Competencias Docentes en la Virtualidad.

&&&

Mayra Ortiz Rodríguez. mayra@mdp.edu.ar. Doctora de la Universidad de Buenos Aires (área literatura) y Magíster en Letras Hispánicas por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Actualmente Prof. Adjunta de las cátedras Literatura y Cultura Españolas I, Seminario del área y Teoría y Crítica del Teatro de la carrera de Letras (Fac. de Humanidades, UNMDP) y docente a cargo de la materia Lenguajes Artísticos II de la carrera de Gestión Cultural (Fac. de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, UNMDP). Integrante de la Unidad de Apoyo Central del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Mar del Plata.



Experiencias



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
Sistema Institucional
de Educación a distancia
UNMDP

***La experiencia de la modalidad virtual en el Trayecto Formativo
Aproximación a las Ciencias Económicas de la Facultad de Ciencias
Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata***

Tatiana Guajardo Gaitán

*Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata,
Argentina*

[*tatianaggaitan@gmail.com*](mailto:tatianaggaitan@gmail.com)

Patricia Mantek

*Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata,
Argentina*

[*patomantek@gmail.com*](mailto:patomantek@gmail.com)

María Celeste Morasso

*Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata,
Argentina*

[*celeste.morasso@gmail.com*](mailto:celeste.morasso@gmail.com)

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo presentar una reflexión sobre el rol del tutor en la experiencia de trabajo de la modalidad virtual del Trayecto Formativo *Aproximación a las Ciencias Económicas y Sociales*, por ser este el que abarca la totalidad de las carreras de pregrado y grado que ofrece la Facultad. Para ello, en una primera sección, se presentarán las principales características del Trayecto Formativo mencionado y, en un segundo momento, se presentarán reflexiones en torno de la labor del docente virtual (tutor), considerando algunos desafíos a destacar de esta propuesta pedagógica.

Palabras clave

Tutor, Trayecto Formativo, Labor Docente

The experience of the virtual modality in the Formative Path Approach to the Economic Sciences of the Faculty of Economic and Social Sciences of the National University of Mar del Plata

Abstract

The objective of this paper is to present a reflection on the role of the tutor in the work experience of the virtual modality of the Approach to Economic and Social Sciences Training Path, since this is the one that covers all the undergraduate and undergraduate courses that offers the faculty. For this, in a first section, the main characteristics of the mentioned Formative Path will be presented and, in a second moment, reflections about the work of the virtual teacher (tutor) will be presented, considering some challenges to highlight in this pedagogical proposal.

Keywords

Tutor, Training Course, Teaching Work

Fecha de Recepción: 24/11/ 2019

Fecha de Aceptación: 16/ 03/ 2020

La experiencia de la modalidad virtual en el Trayecto Formativo *Aproximación a las Ciencias Económicas* de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Con la reforma del Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata en el año 2013 se fijaron los lineamientos básicos para el ingreso, estableciéndose como uno de sus aspectos principales su carácter de irrestricto. Para entonces, considerando que recién dos años después el Senado de la Nación aprobó las modificaciones a la Ley de Educación Superior, donde se establece el acceso irrestricto a la universidad (Ley 27.204/15), su inclusión tuvo grandes repercusiones en nuestra comunidad universitaria.

La implementación de la primera experiencia, bajo esta condición, ha sido llevada adelante para los ingresantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales en el ciclo lectivo 2015, con la cursada presencial de los denominados Trayectos Formativos. La implementación de la modalidad virtual se inició un año después.

Bajo esta modalidad, y mediante la *plataforma Moodle* (campus virtual de la Facultad), los estudiantes acreditan el cumplimiento de dos trayectos formativos obligatorios según la carrera en la que se anotaron:

- *Aproximación a las Ciencias Económicas y Sociales (ACEyS)*: este trayecto es común a todas las carreras de grado y pregrado que se dictan en la Facultad: Contador Público (CP), Licenciatura en Administración (LA), Licenciatura en Economía (LE), Licenciatura en Turismo (LT), Profesorado Universitario en Economía (PUE), Tecnicatura Universitaria en Comercio Exterior (TUCE), Tecnicatura Universitaria en Comercialización (TCE), Tecnicatura Universitaria en Turismo (TUT) y Tecnicatura Universitaria en Periodismo Digital (TUPD);
- *Aproximación a la Matemática*: específicamente para las carreras de CP, LA, LE, TUCE, TCE;
- *Principios Turísticos y Recreativos (PTyR)*: específicamente para las carreras de LT y TUT;
- *Aproximación al Periodismo Digital*: específicamente para la carrera de TUPD.

Es importante considerar que cada trayecto tiene sus pautas de trabajo y requisitos de acreditación.

El trayecto formativo Aproximación a las Ciencias Económicas y Sociales en la modalidad virtual

Acerca de esta experiencia vale realizar algunas aclaraciones iniciales. Por un lado, comentar que la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales cuenta con un área de Ingreso con un Coordinador General y un Coordinador por cada uno de los Trayectos Formativos. Además, existe la figura de docente desarrollador del aula virtual y tutores que son los que mantienen el contacto cotidiano con los aspirantes a ingresar. Por otro lado, la participación de los ingresantes en esta modalidad no siempre surge de su propia voluntad. Si bien en la Facultad el acceso al cursado de los Trayectos Formativos se encuentra garantizado, sólo se puede cursar de manera presencial en el turno mañana. Por lo tanto, aquellos que trabajan o no residen en la ciudad, o bien desean acreditar sus trayectos a través de la virtualidad, cuentan con esta alternativa. Es importante mencionar que en la medida en que aumentó, en los últimos años, la oferta académica de la Facultad, se generó un incremento en el número de aspirantes y, por lo tanto, de la demanda de cursada a través de la modalidad virtual.

El Trayecto Formativo Aproximación a las Ciencias Económicas y Sociales tiene una duración de 4 semanas y está diagramado de la siguiente manera:

En su formato actual, el cursado comienza con una charla inicial, que es presencial. Esto se debe a la demanda, planteada en cohortes anteriores, relacionada con la necesidad de contar con un encuentro *cara a cara* con los tutores, coordinadores y la desarrolladora de la plataforma. Este encuentro, además de promover un primer contacto con los tutores, es utilizado para sensibilizar a los estudiantes sobre el uso de la plataforma moodle.

Ya en la virtualidad, se establece un primer momento para el conocimiento del aula. Se proponen los lineamientos necesarios para poder comenzar con el uso de la plataforma y se brinda información acerca de los objetivos, el contenido, el cronograma de la cursada y los requisitos de acreditación.

Los tutores se presentan a su grupo a través de un video y los estudiantes lo hacen mediante un foro creado a tal fin. Asimismo, se proponen las primeras actividades que, por un lado, permiten dar cuenta de la lectura sobre los requisitos exigidos para cumplir con el Trayecto y, por el otro, sientan las bases para el trabajo en el aula. Por tal motivo, se proponen las siguientes actividades:

- Se *firma* un acuerdo pedagógico con el propósito de que puedan manifestar compromiso con la tarea que emprenderán a lo largo de la cursada;
- Se evalúa el conocimiento de estas pautas en una actividad inicial llamada “Lista de control”, que es independiente para cada Trayecto. Conocer estas pautas es imprescindible para comenzar a trabajar en las tareas específicas de ACEyS.

Quienes superan con la calificación necesaria las actividades anteriores, pueden iniciar el primer bloque de contenidos específicos que están relacionados a los temas afines al área de Economía. Para el desarrollo de las actividades propuestas cuentan con material bibliográfico de apoyo y con la posibilidad de compartir experiencias o dificultades acerca de los diversos temas y/o resolución de actividades que se disponen mediante un foro. Una vez finalizado el eje anterior, se atraviesa el bloque de Contabilidad que, como el anterior, cuenta con su bibliografía específica. Por último, los estudiantes se encuentran con el bloque de Administración.

Cada uno de estos bloques tiene una actividad integradora, que es obligatoria y tiene el requisito de obtener calificación “cumplió”. El otro requisito necesario para acreditar el trayecto es el de presentar el 75% de las actividades propuestas en el período establecido por el cronograma de la asignatura. Algunas de las actividades que se plantean son de tipo automáticas, con respuesta inmediata, y otras de desarrollo, alternándose las propuestas de trabajo a lo largo del transcurso del trayecto. Como retroalimentación se solicita a los estudiantes que realicen una encuesta final sobre la cursada. La información que sea recogida en ella será de gran ayuda para evaluar esta experiencia.

Por último, vale destacar esta modalidad virtual del Trayecto Formativo Aproximación a las Ciencias Económicas y Sociales se dicta en los meses de febrero y mayo. La fecha de mayo es una oportunidad adicional para aquellos ingresantes que tramitan tardíamente su inscripción a la Universidad, o para quienes no cumplen la acreditación del trayecto en el verano (en la modalidad presencial o en la virtual). De esta manera, los aspirantes pueden cursar la carrera en el mismo año de inscripción a la Universidad; ya que se permite en la Facultad iniciar las carreras durante el segundo cuatrimestre de cursada.

Reflexiones en torno a la labor del docente virtual

La modalidad virtual permite incluir a un conjunto de aspirantes a las distintas carreras que ofrece la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Sobre todo a aquellos que por obligaciones laborales o por no residir en la ciudad no pueden realizar el Trayecto Formativo de manera presencial, ya que –como se ha mencionado anteriormente– esta modalidad se desarrolla exclusivamente en el horario de la mañana.

Esta política institucional, que da respuesta a una demanda latente entre los ingresantes, conlleva su contrapartida. En muchos casos los aleja de la vida o realidad universitaria en la que se van a ver envueltos los años subsiguientes. Y más aun considerando que en la Facultad no se dictan carreras bajo la opción pedagógica a distancia.

Esta modalidad requiere que los estudiantes desarrollen un cierto nivel de autonomía para resolver las actividades, debido a que cuentan exclusivamente con el apoyo en la lectura del material teórico en *formato pdf* y pueden realizar consultas sobre los contenidos *on line* en los foros creados a tal fin. No obstante, para poder generar esas consultas, es indispensable que se realice una lectura comprensiva de los textos. En este punto es válido destacar que, en la mayoría de los casos, esta propuesta es la primera aproximación a un entorno virtual por parte de los estudiantes. A ello, hay que sumarle el desafío académico de estudiar –en muchos casos por primera vez– conceptos ligados a las Ciencias Económicas.

Como docentes, trabajar exclusivamente desde la virtualidad nos obliga a repensarnos fuera del aula física, en una modalidad de trabajo asincrónica, por lo tanto el campus virtual resulta un espacio “sin horarios”. Aun dejando explícita la modalidad de trabajo en el video de presentación de los tutores, y evidenciando desde el primer día que las respuestas no pueden ser inmediatas –por la propia naturaleza de la estructura del aula virtual–, los estudiantes demandan atención constante y la inmediatez de la respuesta se pone en juego en la relación con el docente.

El rol del tutor no sólo se limita a la corrección y respuesta de consultas académicas, sino del seguimiento del conjunto de la comisión brindando de forma permanente información sobre las fechas previstas en el cronograma y recordatorios. En este punto, rescatamos las palabras de Anijovich (2010) sobre *estrategias de enseñanza*, teniendo en cuenta que en la labor del tutor virtual se deben tomar decisiones continuamente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de los estudiantes. Como también nos nutrimos del aporte de Perrenoud

(2007) considerando que la labor docente debe tener en cuenta un *sentido*. Por lo tanto, cuando prepara su enseñanza, el docente construye un escenario a través de la diagramación de actividades con las que ocupa el tiempo escolar.

Así, el tutor no sólo debe lograr desarrollar la autonomía de los participantes en el aula virtual, sino que debe evacuar las dudas sobre el contenido de los distintos ejes de trabajo y propender hacia una navegabilidad exitosa en el entorno. Por lo tanto, cada propuesta docente en el aula virtual resulta en un instrumento para crear situaciones y abordar los contenidos académicos que permiten a los estudiantes vivir experiencias necesarias para experimentar su propia transformación (Anijovich, 2010).

Las entregas virtuales resultan un desafío en sí mismas, ya que la presentación de los trabajos en distintos formatos (.doc, .rar, .pdf, .jpg) para las distintas actividades requiere del ejercicio de distintas aptitudes virtuales que la mayoría de los estudiantes no desarrollaron previamente a la experiencia de ACEyS.

Sobre este aspecto, consideramos oportuno reflexionar sobre la posibilidad de aplicación de una modalidad B-learning para este taller. La expresión en inglés *blended learning* (B-learning) hace referencia a la combinación de la capacitación presencial con el e-learning, es decir, la modalidad por la cual se desarrolla este curso. Es por lo tanto un sistema híbrido de aprendizaje en el que se mezclan dos modalidades de trabajo y posibilita combinar encuentros sincrónicos con encuentros asincrónicos. Es un método de enseñanza que integra tecnología y medios digitales con actividades tradicionales en aulas dirigidas por un docente/tutor, brindando a los estudiantes mayor flexibilidad y apertura de opciones para experiencias dinámicas de aprendizaje.

Sin desconocer que es una realidad del sistema universitario en su conjunto, uno de los inconvenientes principales que debemos enfrentar es el alto grado de deserción. De los estudiantes matriculados al Campus Virtual de Aproximación a las Ciencias Económicas y Sociales hay un porcentaje elevado que inician pero no terminan el trayecto mientras que existe una parte que nunca ingresa a la plataforma. Los motivos son diversos y en muchos casos no se llega a detectar cuáles son. Al tratarse de comisiones virtuales la ida y vuelta para obtener esta información es compleja, en cierto modo porque para acceder a la mensajería hay que ingresar a la plataforma Moodle.

A modo de conclusión

Producto de estas reflexiones podemos reconocer que la modalidad virtual de los Trayectos Formativos implementados por la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP atiende a una política institucional que da respuesta a la demanda planteada por aquellos aspirantes con restricciones horarias o que provienen de otras localidades. Por su carácter e implicancias, no se concibe como un complemento a la presencialidad, sino más bien como una opción pedagógica que hace uso de avances tecnológicos para generar una interacción docente-estudiante. Para ello, se cuenta con una estructura administrativa y de gestión que es complementada con una infraestructura virtual a través del campus de la propia Facultad. Esto implica recursos abocados al acompañamiento virtual a los ingresantes.

Los docentes con funciones en los Trayectos Formativos virtuales y los ingresantes a las carreras que se ofrecen debemos afrontar una serie de desafíos que hacen de esta modalidad una experiencia de enseñanza y aprendizaje no a semejable con la presencialidad. La asincronía en la vinculación con los estudiantes hacen de la labor docente un continuo “sin horarios” de correcciones, planificaciones y seguimiento de foros y de la participación de los ingresantes un compromiso y predisposición a la participación que va de la mano de herramientas para la expresión escrita por sobre la oral que no siempre son adquiridas en la educación secundaria. Trabajar sobre ello y darle continuidad a esta política institucional constituyen las premisas fundamentales para sostener una Universidad comprometida en la calidad de la enseñanza pero pensada para todos aquellos que deseen transitarla.

Bibliografía

Anijovich, R. y Mora, S. (2010): *Estrategias de Enseñanza, otra mirada del quehacer en el aula*, Buenos Aires, Aiqué grupo Editor.

Ley de Educación Superior 24521.

Perrenoud, P. (2007): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, México, Editorial Graó.

&&&

Tatiana Guajardo Gaitán. tatianaggaitan@gmail.com. Licenciada en Economía (UNMDP). Profesora en Docencia Superior (UTN). Ayudante graduada a cargo del programa de acompañamiento académico en introducción a la Economía (FCEyS-UNMDP). Anteriormente me desempeñé como ayudante graduada en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales y en la Escuela Superior de Medicina (UNMDP) desarrollando estrategias pedagógicas que permitan la articulación entre espacios presenciales y virtuales de enseñanza en los cursos de ingreso y primer año de carreras de grado y pregrado. Actualmente estoy cursando la Especialización en Administración Financiera Gubernamental en la FCEyS-UNMDP.

Patricia Mantek. patomantek@gmail.com. Licenciada en Administración, graduada de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ayudante graduada en las cátedras de Comportamiento Organizacional y Principios de Administración, así como también en los trayectos formativos Aproximación a las Ciencias Económicas y Sociales y Taller de Introducción a la Vida Universitaria, en la Facultad de Económicas y Sociales. Ayudante graduada en el trayecto formativo Taller de Introducción a la Vida Universitaria en la Escuela Superior de Medicina. Consejera Académica por el cuerpo de docentes en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Miembro del equipo de trabajo del Grupo de Extensión de Organizaciones de la Sociedad Civil.

María Celeste Morasso. celeste.morasso@gmail.com. Licenciada en Administración. Docente Regular en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP, en el Seminario de Prácticas Comunitarias. Se desempeña como docente del Trayecto Formativo de Ingreso (modalidad virtual) de dicha Facultad de los cursos Aproximación a las Ciencias Económicas y Sociales y Taller Introductorio a la Vida Universitaria. Además, es docente en el Ciclo Inicial de la Escuela Superior de Medicina del taller Introducción a la Vida Universitaria. Actualmente es miembro del equipo de trabajo de la Secretaría de Extensión de la Facultad.



Experiencias



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
Sistema Institucional
de Educación a distancia
UNMDP

Evaluación de los aprendizajes: consideraciones desde la práctica en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje

Maria Andrea Rainolter

Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología IPSIBAT (UNMDP-CONICET), Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
eval@mdp.edu.ar

Resumen

Se recorren y formulan interrogantes y consideraciones sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje (EVEA) recreando un breve pasaje de una tesis¹ para obtener el título de Magister en Tecnología Informática Aplicada en Educación.

La creación de los SIED en las universidades argentinas ha incentivado discusiones, planteos y replanteos que involucran, entre otras, perspectivas pedagógicas y tecnológicas. Se torna así oportuno abordar el tema de la evaluación didáctica integrada a la enseñanza y con amplio carácter formativo, desde miradas que priorizan la resignificación didáctica del uso de dispositivos tecnológicos. La concepción teórica sobre la evaluación da sustento indistintamente a prácticas docentes enmarcadas o no en la presencialidad. Sin embargo, las derivaciones en la acción en entornos virtuales, exigen alejarse del traslado acrítico de una modalidad a otra.

Palabras clave

Evaluación, enseñanza, aprendizaje, entornos virtuales

Learning assessment: considerations from practice in virtual environments of teaching and learning

Abstract

Questions and considerations are formulated about the learning assessment practices carried out on the virtual learning environments and (EVEA) learning, recreating a brief thesis to obtain a Master degree on Applied Information Technology.

The SIED creation in the Argentinians universities has encourage discussion, formulations and reformulations that involves, among others, pedagogical and technological perspectives. Thus, it becomes important to address the issue of the didactic evaluation that is integrated into the

¹ Aprobada en 2015, dirigida por Alejandra Zangara (UNLP) y codirigida por Emilia Garmendia y Silvia A. Malvassi (UNMDP)

teaching and is highly formative, from viewpoints that prioritize the didactic resignification of the use of the technological devices. The theoretical conception of evaluation supports indistinctly to the teaching practices that take place, or not, into the presenciality. However, the actions in virtual environments demand to move away from the acritical shift from one modality to the other.

Keywords

Assessment, teaching, learning, virtual environments

Fecha de Recepción: 28/10/ 2019

Fecha de Aceptación: 19/ 03/ 2020

Evaluación de los aprendizajes: consideraciones desde la práctica en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje

El término evaluación ha sido y es asociado a intenciones diversas. Si se analiza desde una perspectiva histórica, ha estado ligado a cuestiones como medir, estimar, seleccionar, rendir cuentas, valorar, apreciar o atribuir el valor a algo. La evaluación se enmarca en la didáctica y es entendida desde su función pedagógica y su amplio sentido formativo. En planteos más actuales es concebida como un proceso vinculado con diálogo, argumentación, participación responsable, interpretación, problematización, reflexión y auto-reflexión. Para Litwin, la evaluación desde la didáctica implica: *... juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje de los estudiantes, atribuirles valor a los actos y a las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Y agrega: desde tal perspectiva didáctica significa también el estudio de las relaciones y de las implicancias del enseñar y aprender* (Litwin, 1998: 13). Esto se distancia de modo categórico de tendencias reduccionistas que asocian la evaluación a la medición y control en tanto técnicas enfocadas en la certificación. Así, *la evaluación como acción reflexiva, apoyada en evidencias de diferente tipo, aleja la mirada meramente técnica para transformarla en un proceso implicado en la apropiación de conocimientos y valores por parte de los sujetos que participan en una situación educativa. Valorar una evaluación que promueva la resignificación de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, que interpele e implique a docentes y a estudiantes aportaría a una de sus finalidades esenciales: la mejora* (Rainolter y Malvassi, 2015). Steiman, la define como *evaluación didáctica* y al hacerlo conjuga e integra aspectos que rescatan su sentido formativo en tanto proceso que: *... a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite, desde una actitud dialógica, emitir un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanza y/o las prácticas de aprendizaje en un contexto sociohistórico determinado en el cual intervienen con particularidad significativa lo social amplio, la institución, el objeto de conocimiento, el grupo de alumnos/as y el/la docente que posibilita tanto el tomar decisiones referidas a las prácticas de referencia como exige comunicar a docente y/o alumnos/as – por medio de enunciados argumentativos – el juicio de valor emitido y las orientaciones que, derivadas de éste, resulten necesarios para la mejora de la práctica* (Steiman, 2012: 143).

El posicionamiento teórico sustenta indistintamente prácticas docentes enmarcadas o no en la presencialidad. Sin embargo, las derivaciones prácticas presentan giros diferenciales que no permiten el traslado acrítico de una modalidad a otra. Esto no implica desconocer que existen condicionantes comunes que impactan en las estrategias de enseñanza y, en particular, en las prácticas evaluativas, como por ejemplo: la relación docente / alumnos o factores institucionales como la calidad y disponibilidad de recursos humanos, técnicos y materiales.

Un entorno virtual de enseñanza y de aprendizaje (EVEA) puede definirse como una aplicación informática con finalidad educativa que pone a disposición de los equipos de trabajo herramientas vinculadas con el tratamiento de contenidos, la comunicación y la colaboración, la gestión de usuarios y de aulas (Meléndez Tamayo, 2013; Szpiniak y Sanz, 2009). En propuestas implementadas a través de estos entornos, las derivaciones prácticas que devienen de concebir la evaluación didáctica como se la ha descrito, invitan al planteo de algunos interrogantes: ¿presentan los recursos del EVEA limitantes a las prácticas de la evaluación de aprendizajes?, ¿emergen aspectos que se fortalecen o potencian por las funcionalidades de los entornos?, ¿existen recursos tecnológicos que permiten prácticas que solo en ellos son posibles?, ¿se pueden identificar indicios potentes sobre qué y cómo se está dando la construcción cognitiva que promueve la enseñanza “a la distancia”? Si bien distintos EVEA presentan diferencias técnicas en tanto recursos / funcionalidades / herramientas, podrían plantearse algunas consideraciones a modo de respuestas hipotéticas a estos interrogantes.

Las posibilidades de comunicación mejoran genérica y significativamente las prácticas de evaluación. Con mayor o menor variedad y nivel de sofisticación, los entornos cuentan con recursos específicos que impactan en los modos de interacción y frecuencia de intercambios entre usuarios. La comunicación interpersonal se enriquece en varios sentidos: combinación de comunicación sincrónica y asincrónica; comodidad; inmediatez; accesibilidad; enriquecimiento de los mensajes por integración de formatos (texto, voz e imagen/animación); facilidad en la personalización de mensajes; sencillez para la generación de comunicaciones grupales / masivas; versatilidad para soportar conversaciones uno a uno; uno a muchos y muchos a muchos, entre otros. Recursos como gestores de correo electrónico, publicación de anuncios, chat, video y audioconferencias, pizarras, servicios de noticias, foros, carteleras, notificaciones, se integran en los EVEA posibilitando la mejora de la comunicación. Para la evaluación, la comunicación se presenta como un aspecto de relevancia, por lo que disponer de estas herramientas fortalece ampliamente variados aspectos de su práctica.

Otra ventaja general es la posibilidad de modificación o reajuste permanente en las propuestas de enseñanza ya que los editores permiten, con relativa facilidad, agregar, eliminar y/o modificar contenidos. Las situaciones advertidas en actividades diagnósticas y de seguimiento pueden arrojar la necesidad de reajustes por lo que resulta una potencialidad que el entorno simplifique la realización de cambios en todo momento. Mirar, observar, intervenir, reajustar y volver a iniciar, hacen de la evaluación un ciclo virtuoso y sostenido. Para Celman, *si el docente logra centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en lugar de concentrarse en lo que él les enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso. Y esto sólo es posible si se hace de la evaluación un ejercicio continuo* (Celman, 1998: 47).

Resulta también enriquecedor poder incorporar/proponer, oportunamente, nuevos espacios de actuación para los estudiantes. Los docentes tienen, en los entornos, fácil acceso para incorporar actividades no previstas en el diseño inicial de la propuesta fundadas en este *estar atentos*, en esta observación permanente y formativa del acontecer que redimensiona el sentido educativo de la evaluación. En la evaluación formativa el docente observa y acompaña, observa y orienta, observa e interpreta, observa y reformula, observa e invita a observar, observa y no etiqueta (Rainolter y Malvassi, 2015). La evaluación opera, así, como fuente de mejora para la enseñanza (Lipsman, 2012).

Las plataformas suelen incluir sistemas de registro de acciones o sucesos sobre las navegaciones de los usuarios sin mediar acción intencional de los administradores (o usuarios en general) y generan datos mediante procesos automatizados de captura, recolección y procesamiento, casi exclusivamente, de tipo estadístico. Este es otro factor, que aún con limitaciones, imprime mejoras en la evaluación de los aprendizajes en los EVEA, si la iniciativa docente se direcciona en tal sentido, ya que la automatización reduce tiempo y esfuerzos derivables a otras actividades. Por lo común, tales estadísticas refieren individual o grupalmente, por ejemplo a: accesos / nivel de actividad; navegación / itinerarios; acceso y/o carga de material; secciones / espacios visitados; calificaciones / aprobaciones / entregas; estado de tareas; respuesta a test o encuestas; horarios de trabajo, entre otros. Mayormente estos datos pueden encuadrarse en la categoría que Cruz et al. (2013) denominan como de *comprensión del uso global de la plataforma*. Si bien estos autores postulan enfoques para el análisis de datos en el contexto de *mundos virtuales*, algunos de sus planteos podrían extrapolarse a los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje. Parte de estos informes se basan en rastrear huellas que los estudiantes han ido dejando en todo su recorrido virtual. Esto evidencia un uso de la tecnología para transparentar los procesos cognitivos de los estudiantes (Lipsman, 2012), lo cual constituye un aporte de interés para la evaluación.

El modo de organización de los datos en estos reportes presenta, en general, ciertas limitaciones. Algunos resultan tan parcializados que no es posible extraer de ellos información de gran utilidad salvo que el docente cree, a partir de los mismos, algún otro tipo de registro con mayor nivel de integración. Sus estructuraciones predeterminadas son otro aspecto restrictivo, lo que demandará alguna estrategia específica por parte del docente si desea o requiere algún tipo de personalización.

Los entornos no suelen contar con herramientas versátiles que permitan definir categorías, indicadores o criterios, a partir de los que realizar un registro con actualización periódica, tanto para las actividades de seguimiento, como para las tareas de corrección. Tal limitación de registros cualitativos podría sortearse recurriendo a otras aplicaciones o a combinaciones entre otras funcionalidades del mismo entorno.

Los espacios de edición colaborativa integrados a los EVEA revisten alto potencial y constituyen un doble aporte a la evaluación. Por un lado, promueven la interacción en el aprendizaje, es decir, se potencia la riqueza de la construcción compartida. Expresar, respetar, participar, negociar, aceptar, debatir, argumentar, justificar son acciones favorecedoras de la construcción cognitiva a las que, casi inevitablemente, invitan estos escenarios de colaboración. Por otro lado, la capacidad de almacenamiento de versiones sucesivas de las producciones, permite a docentes y estudiantes acceder al registro de la evolución de la tarea. Esto otorga a los usuarios la posibilidad de ejercer *la tutela del aprendizaje*, con alto nivel de detalle que amplía las oportunidades de observación y de generación de procesos interpretativos. Obtener insumos a capitalizar para generar retroalimentación, es un aspecto más que significativo como aporte de la mediación tecnológica a la evaluación.

Los permanentes avances tecnológicos que impulsan la creación, evolución y sofisticación de nuevos y complejos algoritmos, generan condiciones de posibilidad para ampliar el abanico de aplicaciones al servicio de la evaluación didáctica con carácter formativo en escenarios enriquecidos tecnológicamente. Cabe esperar, que en forma paulatina, las plataformas incorporen o se integren con versatilidad con funcionalidades como por ejemplo:

- grafos de comunicación o colaboración que representan las diferentes y periódicas comunicaciones entre usuarios. La sucesión de grafos emergentes del desarrollo de las interacciones, podrían conformar *una evolución de la conversación* (Nuñez Leal, 2011). Cada usuario es un nodo o vértice del grafo y cada intercambio una línea o arista del grafo. Los nodos y las aristas pueden adquirir un tamaño/grosor proporcional al número de contribuciones del usuario y al número de mensajes entre los dos estudiantes, respectivamente ([Cánovas Izquierdo](#), 2019)
- desarrollos que permiten incrementar la cobertura de sucesos registrables en los entornos (UNESCO, 2014)
- software vinculados a la evolución en lingüística computacional asociados al análisis textual o léxico (como Nvivo², T-LAB plus³, Linguakit⁴ entre otras) como aportes al procesamiento de resoluciones, mensajes y contenidos en general de las aulas virtuales.

A modo de cierre y reflexión

Muchas prácticas docentes, sostiene Álvarez Méndez (2001: 18), siguen expresando su vinculación con conceptos surgidos en los años 60 y 70 *en contextos ideológicos muy conservadores*. Las instituciones universitarias no estarían ajenas a la existencia de prácticas con tendencias tecnocráticas y de carácter reduccionista. Martín y Romanut (2017), sostienen que es lento el

² <https://www.qsrinternational.com/nvivo/products>

³ <https://www.tlab.it/>

⁴ <https://linguakit.com/es/analisis-completo>

proceso de cambio en los modos de evaluar y además *están atados a sistemas de acreditación que tienen anclajes institucionales que muchas veces superan las decisiones de los equipos.*

Estos cambios, estas mejoras necesarias, estos modos de despojarse de las limitaciones, encuentran su motor en el compromiso, la motivación, la actitud que impulsa al docente a implicarse responsable y diría, amorosamente, con la formación de sus estudiantes. Un motor cuya potencia permitirá echar mano de los recursos que tenga disponibles para diseñar las mejores estrategias de enseñanza que el contexto le posibilite para promover una evaluación potente y situada. *La construcción metodológica de la propuesta evaluativa, más que una técnica que nos diga cómo actuar para conseguir los objetivos deseados, es una praxis situada que cuenta con los otros para sostenerse.* (Senger et. al. 2016). Así sabrá encontrar, en este caso en los recursos del EVEA, oportunidades genuinas que rescaten el sentido *formativo* de la evaluación.

Bibliografía

Álvarez Méndez, J. M. (2001): *Evaluar para conocer Examinar para excluir*. Juan Manuel España, Morata.

Cánovas Izquierdo, J. L., Clarisó, R. y Bañeres, D (2019): “Una herramienta para la evaluación de debates en aulas virtuales”. *Actas de las Jenui*, vol. 4, pp. 385-388. ⁵

Celman, S. (1998): “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, PAIDOS, pp. 35 – 66.

Cruz, J., Therón, R., Pizarro, E. y García-Peñalvo, F. (2013): *Análisis de Datos en Mundos Virtuales Educativos*. XV Simposio Internacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la Educación, Madrid, España.

Ferreira Szpiniak, A., & Sanz, C. V. (2009): “Hacia un modelo de evaluación de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje”. *Revista Iberoamericana De Tecnología En Educación Y Educación En Tecnología*, (4), pp. 10-21. ⁶

Lipsman, M. (2012): *La evaluación de aprendizajes mediada por Tic*. [en línea] Publicado por CITEP UBA⁷.

⁵ Disponible en http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=actas_jenui&page=article&op=view&path%5B%5D=516&path%5B%5D=719

⁶ Recuperado a partir de <http://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/209>. Consultado en octubre 2019

⁷ Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=5T92omFqjGc>. Consultado en noviembre 2019

Litwin, E. (1998): "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza". *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* Buenos Aires, PAIDOS, pp. 11 – 34.

Martín, M. M. y Romanut, L. M. (2017): "Experiencias docentes en el proceso de evaluación: resignificando las herramientas de la virtualidad". *IV Jornadas de TIC e Innovación en el Aula*, La Plata.

Meléndez Tamayo, C (2013): *Plataformas virtuales como recurso para la enseñanza en la universidad: análisis, evaluación y propuesta de integración de moodle con herramientas de la web 2.0*. Tesis doctoral, doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Complutense de Madrid (UCM) y Universidad Técnica de Ambato (UTA)

Núñez Leal, F. (2011): "Entornos virtuales de enseñanza aprendizaje (EVEA): Formación Profesional". *EduTec-e, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 37.⁸

Rainolter A. y Malvassi, S. (2015): "Perspectivas en diálogo sobre la evaluación de los aprendizajes en propuestas formativas del nivel superior en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje". *Simposio: Políticas, aprendizajes y TIC, diálogos en el continuum de los estudios en el nivel superior. VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. "Narración, investigación y reflexión sobre las prácticas"*. Mar del Plata, UNMDP.

Senger, M., Garmendia, E. y Hoffmann, M. (2016): "Una experiencia de evaluación integradora con uso de las tic en la enseñanza de la historia en la escuela secundaria". *XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia. APEHUN - Facultad de Humanidades*, Mar del Plata, UNMDP.

Steiman, J. (2012): *Más didáctica (en la educación superior)*. Argentina: UNSAM Edita.

UNESCO (2014): *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*.⁹

&&&

Maria Andrea Rainolter. eval@mdp.edu.ar. Profesora de Matemática (UNMDP, 1988) y Magister en Tecnología Informática aplicada en Educación (UNLP, 2015). Desde hace 31 años trabajo en educación a distancia en esta universidad. Integro el área pedagógica de la actual Unidad de Apoyo Central (UAC) de EduTIC - SIED de la UNMDP. Docente del programa "Competencias Docentes en la Virtualidad". Participo en grupos de investigación acreditados desde 1998. Actualmente integro grupos de investigación en las Facultades de Psicología: Instituto de

⁸ Disponible en http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec37/pdf/EduTec-e_n37_Nunez.pdf. Consultado en marzo 2014

⁹ Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223251s.pdf>. Consultado en octubre 2019

Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT) y de Humanidades: Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd), como codirectora e investigadora respectivamente en temáticas de motivación y alfabetización académica (ambos dirigidos por Emilia Garmendia).



Experiencias



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
Sistema Institucional
de Educación a distancia
UNMDP

Ingreso 2020 en Universidad Nacional de Río Negro Módulo virtual de Introducción a la vida universitaria

Luis Alberto Hünicken

*Sistema Institucional de Educación a Distancia, Dirección de Educación a Distancia,
Universidad Nacional de Río Negro, Argentina
lhunicken@unrn.edu.ar*

Resumen

La Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) experimenta en el ingreso similares problemas que otras universidades: el abandono, durante el primer año de estudios, de aproximadamente el cincuenta por ciento (50%) de los estudiantes que ingresan. El fenómeno es multicausal y la UNRN implementa año a año, con distinto grado de éxito, acciones tendientes a reducir los índices de deserción temprana. Para el ingreso 2020 sumó un curso para ingresantes con una instancia presencial –contenidos disciplinares por carrera– y un módulo virtual con temas comunes a todas las carreras denominado *Introducción a la vida universitaria*. Cada estudiante hace el módulo virtual en forma autónoma, a su ritmo y luego de preinscribirse vía web con DNI, Apellido, Nombres y correo electrónico. El Sistema Institucional de Educación a Distancia de la UNRN tuvo la responsabilidad del diseño del aula utilizando conceptos de aprendizaje adaptativo. En este artículo se relata la experiencia.

Palabras clave

Ingreso universitario, aprendizaje adaptativo, formación a distancia

2020 entry in National University of Río Negro Virtual module of Introduction to university life

Abstract

The Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) experiences similar problems at the admission process with other universities: the abandonment, during the first year of studies, of approximately fifty percent (50%) of the students who were admitted. The phenomenon has multiple causes and the UNRN implements every year with different degree of success actions aimed at reducing early dropout rates. By 2020 he added a course for freshmen with a face-to-face instance –disciplinary content by career– and a virtual module with themes common to all

careers called *Introduction to university life*. Each student makes the virtual module unattended, at their own pace and after pre-registering via web with ID, Last Name, First Name and email. The Institutional Distance Education System of the UNRN was responsible for the design of the classroom using adaptive learning concepts. In this article the experience is related.

Key words

University entrance, adaptive learning, distance learning

Fecha de Recepción: 11/11/ 2019

Fecha de Aceptación: 16/ 12/ 2019

Ingreso 2020 en Universidad Nacional de Río Negro Módulo virtual de Introducción a la vida universitaria

Introducción

La Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) se organiza en Sedes Universitarias cuyas denominaciones son: Sede Atlántica¹, Sede Andina², Sede Alto Valle y Valle Medio³. La provincia de Río Negro ocupa una superficie de 203.013 kms².



Fuente: material de difusión de la UNRN

Cada Sede de la Universidad está conformada por Escuelas –unidades académicas que agrupan y gestionan carreras de grado y posgrado–.

La UNRN experimenta los mismos inconvenientes que el resto de las universidades del país: una alta tasa de deserción de los ingresantes durante el año de ingreso. En el informe de autoevaluación institucional 2015 de la UNRN se muestran los valores de permanencia correspondientes a primer año:

¹ Localización Viedma

² Localizaciones Bariloche y El Bolsón

³ Localizaciones: Cinco Saltos, Cipolletti, Allen, General Roca, Villa Regina y Choele Choel

Porcentajes de permanencia de ingresantes durante su primer año de estudios

2009	2010	2011	2012	2013	2014
62%	62%	48%	44%	45%	44%

Fuente: Informe de Autoevaluación Institucional 2015 UNRN

En cada cohorte, la UNRN adoptó diferentes soluciones creativas con el objeto de mejorar los valores de permanencia y, consecuentemente, disminuir los de deserción. En el referido informe se puede acceder al detalle de tales soluciones que se resumen en cursos de ingreso, centralización de la estrategia, descentralización en sedes y carreras, materias dentro del primer año opcionales u obligatorias, creación de áreas de ingreso y permanencia en las sedes, implementación de un programa de orientación vocacional, desarrollo del programa Nexos, etc.

Para el ingreso 2020 se ha resuelto la instrumentación de un curso para ingresantes con evaluación obligatoria, para apoyar a los aspirantes en su futura adaptación y desempeño en la universidad. El examen será diagnóstico para todas las carreras excepto aquellas que, por cuestiones de infraestructura⁴, no pueden absorber toda la demanda y operan con cupo.

El curso está compuesto por dos partes: una totalmente virtual en la que se tratan contenidos referidos a la vida universitaria dentro de la UNRN y a lectura, escritura y comprensión de textos universitarios; otra completamente presencial, que aborda temas disciplinares de la carrera o grupo de carreras en que se pueden aprovechar los mismos docentes, contenidos e infraestructura. En lo que sigue en este artículo se relata la experiencia de construcción y puesta en funcionamiento del componente virtual. El objetivo del artículo es mostrar cómo se implementó la solución.

La estrategia

La tarea fue encomendada a la Secretaría de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil. Se realizaron reuniones de planificación de la que participaron los responsables de Ingreso y Permanencia, Planes de Estudio y Docencia, Vida Estudiantil, Estudiantes y SIED. Las únicas premisas establecidas fueron que debía cubrir 40 horas, que la inscripción se abría el 16 de setiembre de 2019 y se cerraba el 31 de enero de 2020 y que como máximo debía finalizar el 29 de febrero de 2020.

⁴ Por ejemplo: capacidad áulica, cantidad de camillas, cantidad de sillones odontológicos

Una de las primeras decisiones que se tomó fue la de tratar de que el módulo virtual se pudiera realizar con anterioridad a la parte presencial prevista para febrero. Si bien esto no estuvo establecido en la resolución que aprobó los lineamientos para el Ingreso 2020, en las aludidas reuniones se pensó que sería ideal adelantarlos de modo que: a) los estudiantes pudieran empezar antes su relación con la Universidad; b) no se superpusieran en el tiempo los componentes virtual y presencial y esto permitiera que los estudiantes tuvieran menos carga durante febrero; c) se aprovechara el módulo virtual para explicar en detalle, además de los contenidos propios del mismo, cuestiones tales como por ejemplo pasos para completar la inscripción y utilización del Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje; d) se pudiera hacer un mejor seguimiento de la marcha del curso y tomar acciones tempranas ante la falta de actividad en el curso por parte de determinados estudiantes o falta de finalización del trámite de inscripción; e) se pudieran instrumentar acciones desde las Sedes, las Direcciones de Carrera o desde el área de comunicación institucional desde el propio entorno o por otros canales de comunicación.

Otra decisión que se transformó en premisa para el armado del módulo virtual fue analizar la posibilidad de instrumentarlo de manera que no tuviera una estructura estática en el tiempo, es decir que su estructura no fuese la habitual en la universidad para asignaturas o cursos virtuales: fecha de inicio fija, clases semanales, actividades con fecha de vencimiento, foros, etc. Se buscó con esta decisión permitir que cada estudiante, a su ritmo, con sus tiempos y posibilidades, una vez preinscripto pudiera comenzar a realizar el módulo virtual y lo continuara según los avances que fuera registrando.

Una tercera decisión consistió en que debía implementarse el curso de manera tal que no requiriese de la participación de tutores y docentes para la atención de consultas, sino que el estudiante pudiera transitar el recorrido en forma autónoma, apoyado en los contenidos, en las explicaciones de cómo se debía navegar dentro del entorno y de cómo debía proceder ante dificultades, técnicas o administrativas o de contenidos. La cantidad de inscriptos en años anteriores llegó a aproximadamente 3.000 estudiantes, situación que se espera se reproduzca este año. Como el módulo es común a todas las carreras, será realizado por la gran mayoría –si no todos- en forma simultánea, a diferencia de la parte presencial en que estarán agrupados por sede y carrera.

La cuarta y última premisa consistió en que el trámite de preinscripción y habilitación dentro del entorno virtual de enseñanza y aprendizaje fuera lo más simple posible para que el estudiante pudiera iniciar el módulo virtual.

El trabajo

Se realizó una reunión de equipo en la que se establecieron los grandes temas a incluir y los responsables de proporcionar los contenidos correspondientes. Así, cada una de las áreas

mencionadas se comprometió a preparar contenidos, pedir la preparación o definir la reutilización de materiales utilizados en otras oportunidades. La UNRN cuenta con una Dirección de Red de Medios que produce contenidos audiovisuales y entonces fue factible tomar piezas preparadas anteriormente y pedir alguna adecuación mínima para su uso en el nuevo módulo.

Desde el SIED se trabajó en armar en el campus bimodal – <https://campusbimodal.unrn.edu.ar> – el prototipo del aula e investigar las alternativas que se podían utilizar para cumplir con las premisas establecidas. La UNRN utiliza Moodle como entorno virtual de enseñanza y aprendizaje.

Una de las primeras acciones que se probaron y resultaron exitosas fue producir el alta y matriculación en el aula de los aspirantes en base a los datos ingresados en la preinscripción. Los estudiantes se preinscriben por internet indicando: carrera a la que se inscriben, DNI, Apellido y Nombres y dirección de correo electrónico. Se envía al aspirante un correo electrónico para que active su cuenta y una vez hecho esto –lo que confirma la validez de la dirección de email– la preinscripción queda firme. Con esos datos, a los que se dio acceso al personal involucrado del SIED, se generaron las altas y matriculaciones en un entorno de prueba en el campus bimodal. En el entorno de prueba no se enviaron los correos electrónicos previstos para informar a cada estudiante que ya estaba dado de alta y las credenciales de acceso al campus, acción que luego, en el momento de la puesta en producción, sí se efectuó.

De ese modo, se cumpliría con la premisa establecida relativa a que los estudiantes pudieran ingresar al curso cuando este estuviera listo y se los matriculara, es decir, separado en el tiempo respecto de la instancia presencial. También, se resolvería parcialmente la cuarta premisa que establecía que el proceso fuera lo más simple posible para el estudiante.

Desde el SIED se realizaron pruebas a fin de instrumentar otra definición adoptada, consistente en que el módulo no tuviera una estructura estática en el tiempo sino que cada estudiante pudiera hacerlo en los tiempos en que le fuera posible y a su ritmo, es decir, que se le habilitaran contenidos y actividades a medida que fuera avanzando. Para implementar esto, se utilizaron conceptos de aprendizaje adaptativo a partir de una investigación realizada por el SIED durante el corriente año. Para aplicar esta modalidad, se habilitó en Moodle el *rastreo del grado de finalización* en los *ajustes del curso* y luego se configuraron distintas combinaciones de *restricciones de acceso* y de *finalización de actividad*. En algunos casos, la finalización de la actividad previa que habilita el acceso a la siguiente es detectada automáticamente por Moodle (por ejemplo al realizar y aprobar un *cuestionario* o actualizar *datos de perfil* o cumplir una determinada *lección*) y en otros el propio estudiante debe indicar, por ejemplo, que ha visto un video. Se utilizó el formato de curso *rejilla*.

Para lograr el objetivo de que no fuera necesaria la participación de tutores o docentes para la atención de los estudiantes se implementaron varias acciones. La primera consistió en

crear un aula por localización, de modo que el personal de atención de estudiantes y vida estudiantil de cada localidad resolviera las consultas que le llegaran desde el aula correspondiente. Las consultas se dividieron en técnicas y de gestión o contenidos: las primeras fueron dirigidas al SIED y las segundas al área de estudiantes de la localidad. Cada área responsable de preparar los contenidos, preparó también la evaluación de los mismos a través de cuestionarios así como las preguntas frecuentes y sus respuestas. Finalmente, se prepararon tutoriales que mostraron cómo navegar el sitio y cómo habilitar los contenidos.

El prototipo se finalizó durante setiembre de 2019 con el objetivo de implementar la solución durante octubre 2019. En la última semana se matriculó con rol de *estudiante* en el aula definida como modelo a muchos empleados no docentes de las sedes y del rectorado de la universidad, entre los que incluso participaron el Rector y los Vicerrectores. También se matriculó a docentes.

Afortunadamente se recibieron muchos y variados aportes: algunos pudieron ser resueltos en forma inmediata, pero otros significaron modificar materiales producidos por lo que se demoró la puesta en producción hasta el 1 de noviembre de 2019.

Para la habilitación se utilizó un criterio prudente. El primer día se incluyeron los inscriptos entre los días 16 y 29 de setiembre (aproximadamente 530 estudiantes), el segundo día una cantidad similar y el tercer día, al verificar que no había habido inconvenientes, se completó la matriculación de todos los que habían realizado la inscripción.

Para el seguimiento del avance de cada estudiante, se matriculó al personal no docente de las sedes con el rol de *profesor sin permiso de edición* que les permite por ejemplo acceder a los *usuarios matriculados y/o participantes* y ver quiénes accedieron y quiénes no y en el caso de los primeros, cuándo fue su último acceso. También les permite verificar la actividad de cada estudiante a través de la herramienta *Informes – Finalización de la actividad* que le muestra en cada fila a un estudiante, en cada columna la actividad prevista y en la intersección de fila y columna una tilde si hizo la actividad y el casillero en blanco si no la hizo.

Conclusión

Al momento el módulo está habilitado y los estudiantes ingresan a su ritmo y avanzan en el mismo. Hay más de 2.200 aspirantes matriculados de los cuales han ingresado más de 500. A nivel de incidentes en el SIED se han recibido 2: en un caso, un estudiante no sabía cómo avanzar en una lección, en el otro, si bien había ingresado al campus, no había sabido abrir el aula. Seguramente habrá mucho para mejorar en próximas ediciones. Tal vez se pueda incluso aplicar gamificación. Las conclusiones definitivas podremos tenerlas más adelante.

Bibliografía

Sitio oficial del Gobierno de la Provincia de Río Negro.

<http://rionegro.gov.ar/?typeID=0&pagina=resena>

Proyecto de Desarrollo Institucional UNRN – 2019-2023

<https://www.unrn.edu.ar/images/section/descargas/17-587-plan-de-desarrollo-institucional-pdi-unrn-2019-2025.pdf>

Autoevaluación Institucional UNRN <https://www.unrn.edu.ar/images/section/descargas/30-214-autoevaluacion-institucional-2009-2015.pdf>

&&&

Luis Alberto Hünicken. lhunicken@unrn.edu.ar . Coordinador del SIED de la UNRN. Lic. en Análisis de Sistemas (UBA), Especialista en Gestión de Servicios Tecnológicos y de las Telecomunicaciones (UDESA), Plan de tesis aprobado en Maestría en Tecnología informática aplicada en educación (UNLP), Especialización en docencia universitaria (UNRN – en curso). Docente en la UNRN, Participó del Comité Académico del 8° Seminario Internacional RUEDA 2019 y en el 48° JAIIO (Jornadas Argentinas de Informática) como parte del comité del Simposio de Informática en el Estado. Se ha desempeñado en áreas de Procesos y Sistemas en la industria financiera argentina y en la UNRN antes de ocupar la posición actual.



Opinión Debates



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
Sistema Institucional
de Educación a distancia
UNMDP

Los SIED en el ámbito universitario de argentina y el contexto Latinoamericano

Alejandro Héctor González

Universidad Nacional de La Plata, Argentina
alejandro.gonzalez@presi.unlp.edu.ar

Resumen

El artículo recorre el proceso de preparación y puesta en funcionamiento de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia a instancias de la resolución ministerial que regula la Educación a Distancia en la Argentina (Res. MEyD 2641-E/2017). Se presentan los principales aportes de RUEDA (Red Universitaria de Educación a Distancia Argentina) y el impacto de la normativa en las Universidades de Argentina y en el contexto Latinoamericano.

Palabras clave

SIED, educación a distancia, RUEDA

The SIEDs in the university environment of Argentina and the Latin American context

Abstract

The article covers the process of preparing and putting into operation the Institutional Systems of Distance Education at the request of the ministerial resolution that regulates Distance Education in Argentina (Res. MEyD 2641-E / 2017). The main contributions of RUEDA (University Network of Distance Education Argentina) and the impact of the regulations in the Universities of Argentina and in the Latin American context are presented.

Keywords

SIED, Distance Education, RUEDA

Fecha de Recepción: 11/10/ 2019

Fecha de Aceptación: 05/ 12/ 2019

Los SIED en el ámbito universitario de argentina y el contexto Latinoamericano

Desde junio de 2017, el sistema universitario argentino dispone de una nueva resolución para la regulación de la educación a distancia (EaD) (Res. MEyD 2641-E/2017). Esta nueva normativa deroga la Resolución Ministerial N° 1717/04 y otras normas vinculadas a ella. Desde el año 2005, a poco de aprobada la anterior resolución 1717/04, se advirtió que más que ordenar el ámbito de desarrollo de la modalidad a distancia, lo que esta resolución hacía era poner la lupa sobre las carreras mostrando una marcada orientación hacia la revisión de la modalidad.

La red universitaria de educación distancia de Argentina (RUEDA) comenzó un largo camino de construcción de una alternativa que pudiera afianzar el modelo en las instituciones universitarias argentinas. La RUEDA nuclea representantes rectorales de las universidades nacionales argentinas que desarrollan educación a distancia. Nació en 1990 con la finalidad de promover la calidad de las propuestas académicas y fortalecer la democratización de la educación. Desde el 2005, actúa bajo la órbita del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y tiene como propósito consolidar el espacio de debate político académico, de reflexión e intercambio para el análisis, diseño, coordinación, ejecución y evaluación de acciones de EaD y educación mediada por tecnologías en el seno de las Instituciones Universitarias Nacionales (González y Roig, 2018).

El desarrollo conjunto de propuestas y reuniones de las instituciones universitarias nucleadas en RUEDA, así como las instituciones universitarias privadas, se logró consensuar la actual normativa que regula la educación a distancia en Argentina.

Los espacios de trabajo fueron diversos pudiendo dar cuenta de plenarios y seminarios de RUEDA, reuniones del CIN (Consejo Interuniversitario Nacional), CRUP (Consejo de rectores de universidades privadas), el CU (consejo de Universidades) y el Ministerio de Educación, Cultura Ciencia y Tecnología.

¿Qué tiene de particular esta nueva resolución ministerial?

La nueva reglamentación se centra en el armado de un real “Sistema Institucional de Educación a Distancia” (SIED) en cada Institución universitaria. Saca el foco de atención sobre las carreras y propone tener un sistema que avale las acciones y su organización.

La construcción del SIED es un desafío para el sistema universitario argentino. Aquellas universidades con mayor desarrollo pudieron dar cuenta y ordenar lo desarrollado al momento, otras debieron construir el SIED desde la nueva concepción de la norma.

Si bien en muchos casos el tiempo obligó a desarrollar apresuradamente las normativas internas para presentar los SIED; este proceso fue y está siendo revisado por CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) que garantiza la adecuada conformación de cada propuesta.

En esta nueva visión, la propia institución universitaria pasa a ser garante de la enseñanza a distancia. Luego, cada carrera será evaluada como habitualmente se hace con una carrera de grado o posgrado presencial, y en el caso de carreras reguladas por el art. nº 42 de la Ley de Educación Superior, con los estándares específicos que las regulen. Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones, reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria, los siguientes requisitos:

- a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo de Universidades.
- b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas.

El Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, determinara con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos.

En diferentes reuniones plenarias de RUEDA y eventos sobre la opción pedagógica a distancia se observa el compromiso asumido por las instituciones. La nueva definición de educación a distancia como opción pedagógica a distancia (cuando se cuenta con más del 50% de actividades a distancia en la carga horaria total de una carrera) y opción pedagógica presencial dividida en dos: 30-50% (de carga presencial que requiere SIED) y menos de 30% no requiere SIED, ha impactado hacia el interior de las instituciones.

Analizando la 2641/17 también se observan otros elementos que componen el sistema como:

- Se fomenta la producción, difusión y/o transferencia de conocimientos vinculados con el desarrollo de la modalidad a distancia.
- Se promueve que las instituciones universitarias investiguen sobre EaD y las estrategias de mediatización de la enseñanza
- Se puede destacar una reorientación en el sentido de la evaluación: de observar pormenorizadamente la propuesta didáctico-tecnológica y la actividad de enseñanza, se pasa a evaluar las condiciones institucionales que hacen posibles buenas prácticas en el campo.

¿Cómo impacta el SIED al interior de cada institución universitaria?

Cada institución define en su SIED cómo concibe la educación a distancia y qué aspectos y criterios debe respetar una carrera para que la institución la avale en su presentación ante el Ministerio.

Se han desarrollado áreas que atiendan al SIED, se redefinieron áreas existentes, se generaron nuevos espacios de trabajo conjunto y transversal en las instituciones, se generaron nuevas normativas internas, se modificaron existentes, se pone en debate las opciones pedagógicas, se generan nuevos y obligados espacios de formación, los docentes necesitan entender la modalidad, actualizarse en el uso de tecnología para el desarrollo de sus clases, pone en tensión el modelo docente, entre otras.

Desde RUEDA se está trabajando en un relevamiento de las instituciones públicas universitarias para observar cómo va el grado de avance en la aprobación de los SIED y como esta nueva política está transformando la gestión universitaria. Es claro que la transformación se irá observando con el correr de los años y serán tiempos de nuevos desafíos universitarios.

¿Cómo nos ven de afuera?

Desde el punto de vista del plano internacional, en particular Latinoamericano, hemos comenzado a ser referentes en el desarrollo de este tipo de normativas. En general, la preocupación pasaba por la acreditación de carreras pero no de sistemas. Se realiza demasiado foco en las carreras y esto sumado a la complejidad actual de los planes curriculares y requerimientos, no se logra una adecuada actualización de los planes de estudio y de las condiciones de acceso de los estudiantes al ámbito universitario. En este contexto, otras formas de enseñanza se desarrollan, fortalecen y se produce una suerte de paradoja entre calidad, acceso y oferta educativa personalizada que los actuales sistemas de acreditación no logran abarcar.

Hay una actual tensión en el concepto de universidad como institución y las formas de desarrollar la ciencia y los profesionales, contra otros modelos que ofrecen formación en línea sin una verdadera presencia institucional sino como un distribuidor de ofertas. La universidad pública debe garantizar el acceso a todos aquellos estudiantes que quieran desarrollarse, debe ser gratuita y democratizadora y hay que aprender a convivir y posicionarse ante otras ofertas que solo ven un espacio de comercialización de la educación o formación continua ante los cambios mostrados como inevitables.

La universidad debe fortalecer sus lazos, su extensión y procurar la investigación que son los elementos que nos distinguen como instituciones universitarias ante el actual abanico de ofertas sueltas congregadas en un nuevo espacio virtual. Las universidades del siglo 21 están en un profundo proceso de transformación donde deberán revisar sus prácticas habituales y atender más los procesos de formación y dificultades de acceso, formas de generar conocimiento y generar pensamiento crítico. Estas prácticas deben estar presentes para poder hacer frente al contexto mundial de globalización y tecnologías digitales que avanzan sobre la sociedad.

Diferentes consultas se realizan en congresos internacionales que avalan la revisión de las formas de considerar la EaD. Es tema de debate y posicionamiento de políticas educativas a nivel mundial.

¿Qué desafíos quedan por delante?

En el 2014, la RUEDA realizó un estudio sobre la situación en las universidades nacionales ante la Ead, a partir del cual elaboró una propuesta de programa de fortalecimiento para esta opción pedagógica. En este programa se destacaron algunos puntos que se evidenciaban como problemáticos. Entre estos:

- Los cargos de no docentes, docentes y profesional técnico, tanto en lo que refiere a la forma de designación y su estabilidad, como al origen de su financiamiento, que suele impactar en el arancelamiento de carreras en la modalidad.
- Actualización y desarrollo de la infraestructura y servicios informáticos a fin de mejorar las aplicaciones digitales, y resolver problemas de velocidad y capacidad de los servidores.

Este nuevo documento ya ha sido aprobado por la Comisión de Asuntos Académicos y el Plenario de Rectores del CIN (Acuerdo Plenario N° 1014/17) para ser elevado al Ministerio.

El eje está en lograr un desarrollo real de la modalidad, para esto se requiere de políticas públicas, programas que puedan potenciar la opción pedagógica y que pueda resolver alguno de los problemas detectados.

Se está trabajando desde RUEDA en un nuevo programa que pueda dar cuenta de la importancia de la modalidad. Se debe pensar en programas que articulen modalidades educativas, que favorezcan la bimodalidad, que permita llegar a lugares remotos, que promuevan el egreso, que fortalezcan el trabajo interinstitucional. Esto requiere una reconfiguración de la idea de espacio geográfico pensado como territorio físico, indagando formas de territorio digital.

Desde la RUEDA es importante difundir las estrategias de construcción de los SIED, fortalecer los programas de desarrollo, impulsar políticas “a distancia” vía el CIN (Consejo interuniversitario Nacional), apoyar a nuestros rectores y secretarios para que puedan incorporar las estrategias y pensar una Universidad renovada con espíritu reformista pero en un nuevo contexto que nos convoque a todos los actores de la Educación Superior.

Cada institución de educación superior en particular debe lograr articular con su región para resolver también problemas locales, pensado en que la distancia es “transaccional”, no geográfica, donde diferentes modelos de presencia-distancia se articulan y cooperan para resolver problemas regionales.

Bibliografía

González, A. y Roig, H. (2018): “Normativa de educación a distancia para la universidad argentina: avances y desafíos pendientes”, en *Virtualidad, Educación y Ciencia*, Año 9, N. 16, pp. 152-157.

&&&

Alejandro González. alejandro.gonzalez@presi.unlp.edu.ar. Magister en Tecnología Informática Aplicada en Educación de la UNLP. Especialista en Docencia Universitaria de la UNLP. Licenciado en Informática en la UNLP. Analista en Comunicación en la UNLP. Profesor Asociado dedicación exclusiva de la asignatura Programación II de la carrera de Ingeniería en Computación de la UNLP. Profesor Adjunto dedicación simple de la asignatura Ingeniería de Software I y II en la UNLP. Director General de Educación a Distancia y Tecnologías de la Universidad Nacional de La Plata desde el año 2010. Responsable del SIED de la UNLP desde el año 2017. Coordinador de RUEDA (Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina) período 2015-2017. Secretario técnico de AULA- CAVILA período 2012-2015. Ha publicado numerosos artículos, libros y capítulos de libros: <https://scholar.google.com.ar/citations?user=2ptBsCQAAAJ&hl=es>



Narrativas transmedia



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
Sistema Institucional
de Educación a distancia
UNMDP

Formatos innovadores para propuestas de educación en línea: una experiencia transmedia y gamificada

Valeria Odetti

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales,
Argentina
vodetti@flacso.org.ar

Gisela Schwartzman

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales,
Argentina
giselas@flacso.org.ar

María Eugenia Bosch

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales,
Argentina
ebosch@flacso.org.ar

Resumen

A lo largo de los años, ciertos rasgos de los modelos de educación en línea se constituyeron como formatos tradicionales que modelizan continuamente las propuestas de formación en diversos ámbitos académicos, institucionales y corporativos. El objetivo de este artículo es compartir una de las experiencias de educación en línea que desarrollamos en este año desde el PENT FLACSO para el Diploma Superior en Educación y Nuevas Tecnologías, y que se caracteriza por romper con varios de estos rasgos. Presentaremos esta experiencia transmedia y gamificada, creada para pensar el aprendizaje y la enseñanza con tecnologías, a través de cuatro dimensiones de análisis: la temporalidad, las plataformas digitales, los contenidos y los roles que ocupan docentes y participantes.

Palabras clave

Educación en línea, transmedia, gamificación

Innovative settings for e-learning proposals: a gamified and transmedia experience

Abstract

Over the years, certain features of the online education models were constituted as traditional formats that continually model training proposals in various academic, institutional and corporate fields. The objective of this article is to share an experience of online education that PENT FLACSO developed this year for the Higher Diploma in Education and New Technologies, which breaks several of these standardized features. We will present this transmedia and gamified experience, created to think about learning and teaching with technologies, through four dimensions of analysis: temporality, digital platforms, content and roles of teachers and participants.

Keywords

e-learning, transmedia, gamification

Fecha de Recepción: 02/11/ 2019

Fecha de Aceptación: 16/ 12/ 2019

Formatos innovadores para propuestas de educación en línea: una experiencia transmedia y gamificada

En este artículo presentaremos una experiencia de formación que diseñamos este año desde el Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías (PENT) de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y que se caracteriza por romper con varios rasgos tradicionales de los modelos de educación en línea. El dispositivo se implementó en septiembre de 2019 en el marco del módulo “Enseñar y Aprender con TIC” de la cohorte 16 del Diploma Superior en Educación y Nuevas Tecnologías.

El PENT de FLACSO Argentina, lleva más de 15 años trabajando en investigación y desarrollo y ejerciendo la docencia desde su oferta de posgrado. Está conformado por perfiles profesionales muy variados, que trabajando en equipo, creen que la educación en línea tiene valor cuando se puede construir en forma interdisciplinaria, interactuando y compartiendo preceptos que colocan lo pedagógico por delante de lo tecnológico pero con una fuerte articulación de ambos aspectos. En este marco de trabajo, continuamente desarrollamos nuevos dispositivos tecnopedagógicos que implementamos en diversas propuestas de formación, ya sea dentro del posgrado, talleres o seminarios que dicta el PENT FLACSO, como en procesos donde asesoramos a instituciones, organizaciones, empresas y organismos públicos en el desarrollo de sus propias propuestas de formación en línea.

Un dispositivo tecnopedagógico es la unión entre las ideas de lo que queremos que los demás aprendan, el diseño didáctico y la tecnología que construye el territorio digital. En ese territorio suceden las interacciones y se logran los aprendizajes, fundamentalmente, a través de las actividades que son centrales en estas propuestas educativas. En este aprender haciendo (y haciendo con otros) el rol docente también es clave, con foco en la moderación y tutoría y la forma que toma dentro de cada propuesta.

Presentaremos una experiencia transmedia y gamificada, y nos detendremos especialmente en 4 características que nos permiten comprender rasgos claves en el diseño de propuestas de educación en línea:

- **Organización temporal**
- **Características de la plataforma**
- **Los contenidos**
- **El rol de los docentes y el rol de los participantes**

¿Cómo fueron tomando forma estos cuatro aspectos en la experiencia que acá compartimos? ¿Qué desafíos nos presentó esta experiencia?

Esta experiencia se propone abordar cuestiones vinculadas al aprendizaje y la enseñanza con tecnologías. Se construyó un juego, atravesado por una narrativa que posicionaba a los estudiantes como una *liga tecnopedagógica* que salía al rescate de las necesidades de cuatro *ciudadanos en tecno-apuro*, cuyo pedido de ayuda inicia la experiencia. Los cuatro personajes presentan características muy disímiles entre sí. Es fácil pensar que quien pide esta ayuda sea docente. Naturalmente, dos de los personajes lo son (de nivel primario y de nivel superior universitario), pero los otros dos presentan otras características. Se trata de una adolescente integrante de un centro de estudiantes que busca ayuda para diseñar actividades con tecnología para una jornada de ESI y un presidente de un centro de jubilados interesado en organizar un encuentro con sus nietos/as donde incluir actividades con tecnologías. Cada estudiante de nuestro posgrado fue asignado a uno de esos casos y trabajó en equipo para resolver el pedido de ayuda. El equipo de tutores se transformó en el *consejo de guardianes* que, desde este rol en el juego, motorizaba y orientaba la tarea.

La experiencia recorre las siguientes etapas:

- 1- **inicio de la experiencia: (una semana).** Se trata de una etapa con 3 momentos en una secuencia que implicó un trabajo intensivo de docentes y estudiantes. Las primeras 48 horas ocurrieron en múltiples redes sociales, como espacio donde los estudiantes podían encontrarse con los *ciudadanos en tecno-apuros*. Cada personaje usaba una red social distinta según el perfil y el guión construido para cada uno. Eso supuso también que algunos estudiantes tuvieron que crearse perfiles nuevos o de fantasía para la red en que tenían que interactuar, ya sea porque no los tenían previamente armados o porque no querían usar los espacios personales. Después de estas 48 horas tenían tres días para postular al personaje dos ideas de actividades educativas con tecnologías que den respuesta a las necesidades de sus *ciudadanos/as*. El personaje, llevado adelante (en el *backstage*) por tutores/as del posgrado, eligió en menos de 24 horas una de las dos propuestas postuladas por cada *liga tecnopedagógica* (equipo).
- 2- **diseño preliminar: (una semana).** Los equipos tuvieron una semana para planificar / concretar la idea elegida por su *ciudadano/a*, generar una secuencia didáctica y describir cómo la implementarían. Durante ese lapso, podían dejarle preguntas sobre aquellas cuestiones que no podían resolver al *consejo de guardianes* que contestaba en menos de 24 horas.

- 3- **diseño final: (dos semanas).** Esta etapa se destinó a completar el diseño considerando especialmente el aporte de su *consejero*, de manera tal que al finalizar, los estudiantes pudieran entregar a los personajes Jorge, Agustina, Mariano y Julia la secuencia completa de esta actividad con tecnología lista para ser usada.
- 4- **meta reflexión en redes: (una semana).** Todos los estudiantes del posgrado se trasladaron esta vez a *Twitter* compartiendo allí sus aprendizajes sobre enseñanza y aprendizaje con tecnologías, desarrollados a partir de esta experiencia de juego y diseño de actividades educativas.

Como puede notarse, se siguió una secuencia que permitió que el juego avanzara por etapas, pero se rompió totalmente **la temporalidad** tradicional del posgrado, caracterizada por sesiones semanales.

Respecto de las **plataformas utilizadas**, el campus fue la puerta de entrada y alojó “la sala de reuniones”, un foro donde cada equipo podía comunicarse entre sí y con su referente del consejo de guardianes. Pero la experiencia trascendió el Moodle y se desarrolló en las redes sociales Facebook, Instagram y Twitter. Además, se complementó con un espacio donde podían gestionar documentos compartidos y trabajar en la estructura de la propuesta.

En esta experiencia, **los contenidos** aparecen totalmente distribuidos en diversos formatos. Los contenidos se abordan a partir de los casos, que se presentaban en videos cortos, de estilo mensajería instantánea. Las interacciones en redes también suponían producción y circulación de contenidos, considerando que lo que se aprende no son solo temas si no también lo que se produce al participar de una experiencia. Para poner a disposición un marco teórico sobre la enseñanza y aprendizaje con tecnologías en el actual contexto digital, se presentó una recursoteca con elementos teóricos y experiencias para inspirarse, en diversos formatos (videos, audios, textos).

Una cuestión a resaltar que vincula el eje de contenidos y el del **rol del estudiante** es que en este tipo de propuestas *si el estudiante no se involucra y participa "no hay módulo"*. Porque el desarrollo de la experiencia depende en fuerte medida de lo que los/las estudiantes vayan buscando, encontrando, proponiendo, pidiendo ayuda con sus tutores, contactándose con los personajes, interactuando con compañeros.

Finalmente, **el rol docente** tuvo múltiples escenarios de acción. Además de hacer seguimiento y dar asistencia pedagógica, debían tomar al mismo tiempo, el rol de jugadores, darle vida a los personajes respondiendo a los estudiantes, y estar en un proceso que se estaba

Parte del trabajo que tenemos por delante es indagar en cada una de estas expresiones destacadas por los/as estudiantes para comprender en qué medida las nuevas formas narrativas en vivo, no lineales y colaborativas los interpelan para ser repensadas en otros contextos educativos.

&&&

Valeria Odetti. odettivaleria@gmail.com. Máster en Educación, Lenguajes y Medios (UNSAM) Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO), Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Profesora de Educación Preescolar. Actualmente es Coordinadora Pedagógica y docente del PENT FLACSO, Directora de Educación a Distancia en la Universidad de Flores, docente de posgrado en Uruguay y Costa Rica y participa de diversos proyectos de asesoramiento en la inclusión de TIC a las prácticas educativas. Fue Coordinadora Curricular del portal de videos educativos de CIPPEC www.las400clases.com.ar. Se desempeñó como asesora pedagógica en editoriales y consultorías de capacitación elaborando materiales para el aprendizaje.

Gisela Schwartzman. gisela.sch@gmail.com. Máster en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia (UNED, España) y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Se desempeña en la docencia universitaria desde 1999, en los últimos años exclusivamente en diversas carreras de posgrado. Es Coordinadora de Formación y Actualización Docente del Instituto Universitario del Hospital Italiano. En FLACSO Coordina el Proyecto de Educación y Nuevas Tecnologías (PENT), realiza gestión y docencia, desarrolla materiales didácticos hipermediales, lidera proyectos de cooperación técnica con organismos internacionales, organizaciones de la sociedad civil y diversa áreas de gobierno e investiga sobre educación en línea y educación y tecnologías. Sus áreas de estudio son la Educación, Educación en Línea, Tecnologías Digitales, Didáctica en el Nivel Superior y Formación Docente y cuenta con publicaciones en relación a las mismas. Es compiladora del libro De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: aportes a un campo en construcción.

María Eugenia Bosch. eugeniabosch@gmail.com. Licenciada en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires, con orientación en Comunicación y Procesos Educativos, y graduada de la Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías del PENT FLACSO Argentina. Durante su experiencia profesional ha trabajado en comunicación y marketing así como en asesoramiento docente y educación no formal, integrando equipos multidisciplinares y multiculturales, en ámbito privado, público y el tercer sector. Actualmente es Responsable de comunicación del PENT FLACSO y realiza actividades de diseño didáctico, coordinación y gestión para proyectos de asesorías en educación en línea.



Fotografía



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
Sistema Institucional
de Educación a distancia
UNMDP



*"Hipnótico y perfectamente simulado.
Presente, como si el afuera fuese su única verdad.
Inflexible e internamente...desolado."*

 NATALIA POSAT



Entrevistas

Entrevista a Marta Mena: “Si la situación del mundo y la estructura de la sociedad han cambiado no podemos quedar anclados en antiguas estructuras y paradigmas”

Claudia Floris

*Sistema Institucional de Educación a Distancia,
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
direccionsied@mdp.edu.ar*

Resumen

Conversamos con Marta Mena sobre los cambios que se producen en la sociedad actual y los desafíos a los que se enfrenta la Universidad y la educación a distancia.

Palabras clave

Educación a Distancia, Universidad, Sociedad del Conocimiento

Interview with Marta Mena: "If the situation of the world and the structure of society have changed, we cannot remain anchored in old structures and paradigms"

Abstract

We talked with Marta Mena about the changes taking place in today's society and the challenges facing the University and distance education.

Keywords

Distance Education, University, Knowledge Society

Fecha de Recepción: 03/04/ 2020

Fecha de Aceptación: 13/ 04/ 2020

Entrevista a Marta Mena: “Si la situación del mundo y la estructura de la sociedad han cambiado no podemos quedar anclados en antiguas estructuras y paradigmas”

Marta Mena es una reconocida especialista del campo de la Educación a Distancia. Su opinión es palabra autorizada en la formación de políticas educativas para organismos internacionales como el Banco Mundial, la UNESCO, la OUI y Universidades Nacionales y extranjeras para las que actuó en carácter de consultora. Entre las múltiples áreas de desarrollo docente, fue profesora de la Universidad de Salamanca y ha dictado cursos de formación de posgrado en diferentes Universidades. Además, fue Secretaria Pedagógica y Directora del Programa a Distancia de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. En la actualidad es Directora del Programa de Formación Virtual de investigadores de la Universidad Tecnológica Nacional. En materia de investigación ha dictado una vasta cantidad de conferencias y ha participado activamente en seminarios y eventos científicos de la especialidad. Entre sus publicaciones cuentan artículos, capítulos de libros en obras colectivas y libros que constituyen una referencia ineludible para la materia. Nos comunicamos con ella, vía video llamada, para consultarla sobre diversos aspectos de la Educación a Distancia en el contexto de cambio social que estamos experimentando. A continuación, reproducimos la reflexión que nuestro interrogante suscitó en la autora y dejamos abierta la puerta para enriquecer este diálogo en futuras conversaciones a la luz de los cambios que se están suscitando.

Claudia Floris: Buenos días, Marta. Nosotros queríamos saber, teniendo en cuenta tu trayectoria y la experiencia en el campo, ¿Cuál es tu mirada, actual, sobre el campo de la educación a distancia en las Universidades argentinas?

Marta Mena: ¡Buenos días, Claudia!

Para responder cabalmente a esta pregunta se hace necesario previamente hacer algunas referencias a las características de la sociedad actual en las que se desenvuelven nuestras universidades y nuestros programas.

Está claro que estamos viviendo un tiempo único y desafiante, abandonando definitivamente la sociedad industrial e integrándonos plenamente en la sociedad de la información y el conocimiento descrita magistralmente por Manuel Castells.

Cuando nos adentramos en sus investigaciones podemos ver con bastante claridad como en esta nueva sociedad, la alteración en las condiciones de generación y procesamiento de

información producida por una revolución tecnológica ha generado una nueva estructura aún en desarrollo.

Él nos habla de una nueva estructura social: la sociedad red; una nueva economía: la economía información global y una nueva cultura: de la virtualidad real. Comprobamos que, 20 años después de esta afirmación de Manuel Castells, esa estructura ya no nos sorprende y asistimos con bastante normalidad a esa constante transformación estructural de la que habla que sigue mostrándonos nuevos conocimientos, nuevas maneras de ver el mundo, nuevas técnicas, pautas de comportamiento y el uso de nuevos instrumentos y lenguajes.

También comprobamos permanentemente como la sociedad red continúa permeando profundamente, no sólo nuestra vida diaria, sino también nuestras prácticas docentes en general, exigiéndonos reconsiderarlas en forma permanente al tiempo que va remodelando o requiriendo importantes cambios en las instituciones educativas, que lentamente se van sumando a este movimiento hacia la cultura de la virtualidad real.

Para mí siempre es interesante complementar brevemente estas características de la sociedad sumando los aportes de Zygmunt Bauman quien la describe como un tiempo líquido, que ha dejado atrás una modernidad sólida, estable y repetitiva para convertirse en otra líquida, flexible y voluble. Así, podemos comprender que este nuevo escenario de súper complejidad, al decir de Roland Barnett, exige una gran flexibilidad de los individuos con disposición para cambiar de tácticas frecuentemente.

Es por ello por lo que desde hace ya un tiempo veníamos diciendo que, en ese contexto, era necesario considerar seriamente que se estaban abriendo nuevas perspectivas que nos permitían pensar nuevos escenarios para la modalidad, no sólo en cuanto a los modos de producción y de circulación de la información, sino también en los alcances de las disciplinas y las personas involucradas.

Como consecuencia de esta situación, como no podía ser de otra manera, se fue instalando el surgimiento de una fuerte interpelación a las instituciones educativas para que se reconfiguren y adecuen sus estructuras y ofertas académicas a las nuevas características distintivas de esta sociedad.

Así vimos como casi todas nuestras universidades estaban iniciando, o tratando de iniciar, un camino a la virtualización, aun cuando el movimiento en realidad era aún incipiente y requería de muchos esfuerzos y del desarrollo de una mayor concientización al respecto y de espacios generalizados de formación docente para producir los cambios esperados.

Sin embargo, toda esa proliferación de reclamos y de intentos de “aggiornamento” fueron produciendo una lenta metamorfosis, tanto del aula presencial tradicional como de la estructura misma de las instituciones, a través de la incorporación de plataformas tecnológicas, entornos

virtuales, herramientas informáticas y todo tipo de hardware y software, aunque sin demasiada conexión con las necesarias lógicas de enseñanza diferentes y de interacciones mediadas por la tecnología.

Debemos reconocer no obstante que, frente a esos cambios reconocibles claramente y celebrados por todo el conjunto como una muestra de actualización, las universidades estuvieron aun renuentes a validar totalmente la incorporación de la Educación a Distancia para el desarrollo de su oferta académica.

Pero resulta que el mundo no se queda quieto mientras pensamos, ni esperando nuestras decisiones y dos importantes cambios llegaron para modificarlo todo.

El primero de ellos fue el año pasado cuando en nuestro país se produjo un cambio sustantivo en la Educación a Distancia en el nivel superior en relación con los marcos regulatorios de la modalidad que impactó también en la estructura y cultura de la institución universitaria toda.

Luego de años de lucha y reclamo permanente de las universidades nacionales liderado por RUEDA, fue elaborado y aceptado por el Ministerio de Educación un documento que establece la necesidad de cada universidad de presentar un Sistema Institucional de Educación a Distancia-SIED-, si quieren desarrollar la modalidad.

Ese hecho situó a la Educación a Distancia finalmente dentro de la estructura de la universidad. En ese momento dejamos atrás años de lucha por nuestra identidad y pertenencia y festejamos que el proceso de desarrollo de la nueva normativa pudo ser desarrollado bajo una lógica comunicativa, una lógica de consenso donde nuestras voces fueron escuchadas dejando atrás años de procesos centrados en una lógica instrumental.

Inmediatamente de ser aprobado una gran cantidad de universidades presentaron su SIED en tiempo récord (inusualmente veloz, diría yo) y hoy muchas de ellas cuentan con un documento propio y único aprobado por su Consejo Superior que da cuenta de la arquitectura del sistema construido para el desarrollo de la modalidad.

El segundo cambio se dio a comienzo de este año, y justamente *cuando* las universidades se disponían a desplegar sus SIED, cual tsunami, irrumpió en las vidas del “mundo mundial”.

Una pandemia nos invadió y recluyó en cuarentena, en nuestras casas, a casi la totalidad de los habitantes del planeta. Fue entonces cuando las universidades, que raramente clamaron por la implantación de la modalidad mediada por tecnología, de pronto decidieron instalar casi por decreto una forma de encarar la imposibilidad de la presencialidad en sus campus.

El resto no es necesario describirlo. El mundo universitario requirió nuestra ayuda especializada y/o interpretó a su modo la mejor forma de desarrollarla.

Así vimos como decisiones que en tiempos normales llevan años de deliberación, en ocasiones especiales como esta, se toman en pocas horas. Muchos podrán preguntarse por qué o

cuestionar la decisión, pero, para mí, la respuesta es clara: porque los riesgos de la inacción serían mucho peores, más graves frente a la situación que se enfrenta.

En fin, Claudia, así he ido construyendo mi modesta interpretación de la situación de la Educación a Distancia en nuestro país hoy. Claro que hay mucho que agregar y destacar en el campo y en eso estamos ahora, acomodándonos a la nueva situación, tratando de reflejar el SIED en cada una de las propuestas virtuales que generamos en la universidad, viendo que no es nada fácil, sobre todo en las instituciones de gran tamaño y diversidad.

Estamos además conviviendo con cientos de aulas virtuales generadas a la luz de la emergencia del apagón de la presencialidad y rogando que Internet responda y no colapse por la gran carga que soportan nuestros sistemas.

Se escucha por allí bastante frecuentemente: ¿Cuándo volveremos a la normalidad? La respuesta puede emular a la que dio Naomi Klein cuando se preguntó ¿a qué normalidad? Recuerden que la normalidad era la crisis.

Yo creo que seguro queremos salir de esta situación actual, pero más segura estoy que no podemos volver a donde estábamos, estos no son tiempos normales, debemos ser capaces de construir cooperativamente una nueva forma de integración institucional que nos contenga y respete a tod@s para vivir en armonía.

La complejidad del nuevo campo que debemos alumbrar exige diversificación y trabajo en equipo interdisciplinario.

Esas son las exigencias que nos permitirán repensar la educación para el futuro.

Perdón que me he extendido en estas consideraciones, pero creo que son necesarias en mi opinión, para advertir como esta “Tormenta perfecta” ha impulsado y seguirá haciéndolo enormes cambios en nuestro campo que debemos en primer lugar reconocer, analizar y actuar en consecuencia.

Ya no será posible pensar la Educación a Distancia como lo hacíamos en el pasado. Si la situación del mundo y la estructura de la sociedad han cambiado no podemos quedar anclados en antiguas estructuras y paradigmas.

La revolución de los SIED y el COVID19 nos interpelan para “barajar y dar de nuevo”. ¡Hermosa preocupación!

Claudia Floris: ¡Muchas gracias Marta! Muchas de tus reflexiones las vemos reflejadas en nuestra tarea cotidiana en el SIED UNMdP. Siempre nos brindas líneas para reflexionar, nos ofreces nuevas preguntas y sobre todo nos dejas una perspectiva positiva, de posibilidades de construcción renovada.

&&&

Claudia R. Floris. direccionsied@mdp.edu.ar. Profesora de Ciencias de la Educación, UNICEN (Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Buenos Aires) Máster en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías - CEA – Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Docente, investigadora y extensionista en temáticas de Educación, Comunicación Social y Tecnologías de la información y la comunicación, en diferentes niveles del sistema educativo (inicial, primario, secundario y terciario – grado y posgrado-) y en diferentes modalidades (presencial, distancia y combinada) Con trayectoria en gestión universitaria, desde 2019 es Directora del Sistema Institucional de Educación a distancia de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Como representante de la UNMDP en la RUEDA, forma parte del Comité ejecutivo de dicha red.



Entrevistas

Entrevista a Silvia Martinelli: “la reflexión sobre la EaD, en tanto opción pedagógica que demanda revisar y definir o redefinir, la política educativa de las instituciones”

Emilia Garmendia
Unidad de Apoyo Central
Sistema Institucional de Educación a Distancia,
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
egarmen@mdp.edu.ar

Resumen

Conversamos con Silvia Martinelli sobre los modelos de gestión en las Universidades Nacionales a propósito de los cambios en la Educación a Distancia.

Palabras clave

Educación a Distancia, Universidad, Modelos de Gestión

Interview with Silvia Martinelli: "reflection on EaD, as a pedagogical option that demands to review and define or redefine the educational policy of institutions"

Abstract

We talked with Silvia Martinelli about management models in National Universities regarding changes in Distance Education.

Keywords

Distance Education, University, Management models

Fecha de Recepción: 18/09/ 2019

Fecha de Aceptación: 11/ 11/ 2019

Entrevista a Silvia Martinelli: “la reflexión sobre la EaD, en tanto opción pedagógica que demanda revisar y definir o redefinir, la política educativa de las instituciones”

Silvia Martinelli tiene una extensa y reconocida trayectoria en docencia, investigación y gestión de la Educación a Distancia. Su formación académica muestra una clara preocupación por los procesos de enseñanza-aprendizaje y su intervención en diversos foros la sitúan como una referente del campo. Licenciada en Educación Permanente con Orientación en Educación a Distancia por la Universidad Nacional de Luján, en la actualidad es maestranda en Informática Aplicada a la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Es profesora asociada en la UNLu y profesora adjunta en la UNIPE. Docente de la Especialización en Gestión del Patrimonio y Turismo Sostenible (2018 y continúa). Se desempeña como Jefa de la División de Educación a Distancia – Departamento de Educación– de UNLu desde 2007. Directora de proyectos de extensión en relación con el sistema educativo provincial sobre TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Ha coordinado proyectos internacionales: Becas Marie Curie People, International Research Staff Exchange Scheme (IRSES). Miembro del Equipo Docente UNLu que se adjudicó al Erasmus+ Capacity Building in Higher Education (2017-2020) para la formulación de una Maestría Internacional a Distancia en Gestión de la Innovación EAC/A03/2016. Ha dirigido y coordinado proyectos de capacitación docente en numerosas localidades de la Pcia. de Buenos Aires en el marco de proyectos educativos nacionales y provinciales. Es asesora pedagógica en temas de educación a distancia para la capacitación de distintos grupos de profesionales -médicos generalistas, diabetólogos, enfermeros- con UBA, UNCuyo, UFavaloro, UNT, CIC. Formadora de formadores en universidades nacionales: UTN y UNMdP y extranjeras: USP (Brasil), PUCP (Perú), UAB (España) y UNIBO (Italia). Además, es representante titular de Rectorado UNLu ante la Red Universitaria de Educación a Distancia -RUEDA-. Por todo ello, nos resultó interesante entrevistarla en el marco de la publicación del primer número del Boletín SIED de la UAC de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Las reflexiones que se publican aquí constituyen la respuesta que Martinelli ofreció a la pregunta que indaga sobre los modelos de gestión de la Educación a Distancia.

Emilia Garmendia: (Vía correo electrónico). Realiza una serie de preguntas que se sintetizan en el siguiente tópico que la entrevistada seleccionó para presentar sus ideas: los modelos de gestión aplicados, los que se avecinan y los que se están anunciando.

Silvia Martinelli: para responder lo hago desde mi recorrido como estudiante y docente de una universidad, la nacional de Luján (UNLu).

La UNLu forma parte de las universidades conocidas como *del Plan Taquini* (noviembre de 1968) que creó universidades en el interior del país y en la zona metropolitana, pasando de nueve (9) a veintitrés (23) en tres años, siendo la Nacional de Río Cuarto la primera fundada en mayo de 1970.

Comienza sus actividades el 1° de septiembre de 1973, es decir que el año pasado cumplió 45 años de vida. Su organización es por Departamentos, no Facultades, estructura no modificada hasta el presente, como sí sucedió en otras universidades del mismo Plan. Esta aclaración es para introducir que los Departamentos tienen a su vez, Divisiones, una de ellas es la de Educación a Distancia (EaD) que dirige un Jefe de División.

Ese cargo, electivo por voto directo de los miembros de esa división, es el que ejerzo desde 2016. En la propuesta de mi Programa de Gestión de la División (obligatorio de presentar para aspirar al cargo), recuperaba una de *las marcas de origen* de mis inicios como estudiante en la UNLu: reconocer que la Educación a Distancia, como lo va a decir el comité de la RUEDA en 1993, es una alternativa del mismo valor que la presencial que permite, manteniendo el nivel y las exigencias académicas, acceder a los estudios superiores a poblaciones que, por razones familiares, laborales, de tiempo o distancia no pueden hacerlo (RUEDA; 1993:5). En tal sentido, es de destacar que en los '70, en el Estudio de Factibilidad para la creación de la UNLu, se mencionaban como ejes estratégicos: la organización departamental, la oferta de carreras cortas no tradicionales, la formación de profesionales orientados a las actividades agroindustriales, *el fomento de la educación a distancia, el abordaje educativo de las tecnologías, el acceso a la formación universitaria de personas mayores de 25 años sin estudios secundarios completos, y la creación de Centros Regionales.*

En tal sentido sirva como ejemplo que, el 25 setiembre de 1974, al presentar su proyecto de Educación a Distancia, la Universidad proponía *el uso combinado de cursos por correspondencia, clases radiales de apoyo y periodos cortos de enseñanza presencial* (Martín y Diyarían, 2008).

En diciembre de 1979 me recibo de Licenciada en Educación Permanente con Orientación en Educación a Distancia. En ese mismo diciembre, la dictadura cívico-militar determina el cierre de la UNLu y se produce el cese de la mayoría de las actividades, la pérdida de archivos y laboratorios, la disolución de los equipos de docentes y de investigadores (mi cargo de ayudante-alumna), la desaparición de carreras y el traslado de estudiantes para completarlas a dependencias de la UBA en la Capital Federal, por citar algunas de las decisiones tomadas en el ámbito de la UNLu, por el Terrorismo de Estado impuesto a nivel nacional.

Al producirse en 1984 la reapertura de la universidad, uno de los primeros actos de gobierno del Dr. Alfonsín, y su posterior normalización, se inicia un proyecto el cual fue plasmando nuevos lineamientos, muchos de los cuales abandonaron o no consideraron el perfil inicial de la Universidad; que por diversas razones se cumplieron sólo en parte. Una vez normalizada la UNLu, la propia dinámica de su funcionamiento fue modelando un perfil institucional que no sufrió modificaciones sustanciales en el curso de los años.

Entonces, tenemos un modelo de gestión que sufre avatares -que dejamos para tratar otro día-, pero podemos reconocer que, en las Universidades Nacionales en relación con la Educación a Distancia al menos en los años 70, ya se la incluía al desarrollar programas que respondieran a la necesidad de extender el apoyo a poblaciones alejadas, o para servicios de orientación educativa, como una propuesta genuina de democratización de la enseñanza.

En 1992, se crea la Red Universitaria de Educación a Distancia -RUEDA- que en el primer número de la revista que publica, define a la EaD como *Modalidad que como la convencional, puede impartir conocimientos para la formación académica y profesional, tanto en el grado como en el posgrado* (RUEDA; 1993:5).

La Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA) www.rueda.edu.ar es un organismo consultor del CIN conformado hoy por la casi totalidad de Universidades e Institutos Universitarios Nacionales, que ha desarrollado seminarios internacionales y publicado revistas y libros sobre la temática. En este sentido, basta observar que en todas las instituciones superiores públicas y privadas se dictan cursos y carreras bajo la modalidad y que, cada vez más, es objeto de estudio y análisis por parte de investigadores (Martinelli y otros, 2011).

Volviendo a la publicación RUEDA de los '90 mencionada, los colegas de la Universidad Nacional de La Plata Isabel Folegotto, Alcides Pérez Salas y Roberto Tambornino, dicen que el Centro de Producción Multimedial Educativo CPME de esa universidad había adoptado un modelo de gestión de base humanístico-tecnológica. Al leer el artículo se puede observar que el modo de

gestionar es en el marco del compromiso con un modelo en el que el concepto de producción es de tipo *multitasking*, con modos de toma de decisiones horizontal, con objetivos que la institución propone y que se alientan relaciones de tipo *cooperativo* (sic) (RUEDA, 1993: 24).

En un salto temporal, diría que hoy es posible hablar de que existen distintas tendencias en las prácticas de enseñanza en las UUNN, a las que Débora Schneider (2012) de la Universidad Nacional de Quilmes identifica como: de la ubicuidad, la bimodalidad y la diversidad. Es decir, propuestas de Educación No Presencial en la mayoría de las Universidades Nacionales, convivencia de trayectos formativos presenciales y a distancia coexistiendo con una gama amplia de modos *intermedios* y experiencias heterogéneas y singulares en la conducción, la gestión, el diseño tecnopedagógico, en la normativa, etc.

En relación con la gestión es posible identificar un continuum entre dos formatos que han sido diría *clásicos* en nuestras universidades -en relación con la EaD-: uno *centralizado*, es decir departamentos, centros o direcciones que, en general, dependen de los Rectorados o de las Secretarías Académicas que definen y gestionan trayectos formativos propios y otros *descentralizados* que pueden existir en las Unidades Académicas, llámense facultades o departamentos.

También existen modelos *mixtos* con unidades centralizadas que gestionan el diseño tecnopedagógico, la administración de una única plataforma virtual, la formación de los docentes, la gestión del alumnado, pero con las ofertas educativas gestionadas por las Unidades Académicas como unidad de los servicios, constituyendo Consejos que reúnen a todos los actores para la gestión de las acciones y la consecución de los objetivos institucionales.

Todo lo antedicho, debe leerse a la luz de la RM 1717/04 que, con su excesiva reglamentación, normaba cada una de las acciones necesarias de llevar a cabo para poner en marcha proyectos de Educación a Distancia. Si tuviera que buscar una palabra diría que era la suspicacia la que direccionaba esa Resolución. Todo debía ser presentado y explicado. La evaluación se realizaba permitiendo que los evaluadores de la CONEAU ingresaran a las aulas virtuales de las carreras o propuestas a distancia, obligando a los equipos a *mostrar* qué iban a hacer marcando una clara diferenciación con las propuestas presenciales.

Con la aprobación de la RM 2641-E/2017 se introduce un cambio central en la regulación de la EaD que sin duda tiene y tendrá variadas ramificaciones. En primer lugar, el aspecto sistémico que adquiere y sus implicancias institucionales, dado que son las universidades y no las carreras la que deben validar su Sistema Institucional de Educación a Distancia. Al decir de

Alejandro González y Hebe Roig (2018) SIED se ha convertido en una sigla con capacidad de traccionar acciones de política académica. Alejandra Ambrosino e Ignacio Aranciaga (2018), también colegas RUEDA, señalan que el proceso también les permitió a las universidades hacer una auto-revisión.

Evaluar en clave de sistema la opción pedagógica a distancia, pasa de mirar las nano prácticas didácticas con tecnologías a entender que estas mediaciones tecno-comunicacionales influyen en las prácticas académicas y en las subjetividades de la comunidad de práctica universitaria en sentido ecosistémico-institucional (Igarza, 2016).

Creo que, lo que el SIED ha originado son, al menos, dos movimientos institucionales: uno es el estudio, análisis y revisión de la estructura de gestión de la EaD en cada universidad, facultad, departamento. Esto ha obligado a sostener un proceso de diálogo e intercambio entre todos los actores, que podía haberlo, pero de forma inorgánica y muchas veces sostenido por la buena voluntad o voluntarismo, de sus miembros, es decir, se ha configurado un nuevo escenario institucional. El otro movimiento es la posibilidad de habilitar en cada departamento la revisión y propuesta de creación de carreras redefiniendo su inserción y articulación en el territorio. Es decir que se puede y podrá observar que en este proceso institucional se establece o conforma y beneficia el crecimiento de una comunidad de práctica.

Para terminar, con el SIED, las autoridades a cargo de la gestión se vieron obligadas a visibilizar y poner en valor -además de incluir en la agenda institucional- la reflexión sobre la EaD, en tanto opción pedagógica que demanda revisar y definir o redefinir, la política educativa de las instituciones.

&&&

Emilia Garmendia. egarmen@mdp.edu.ar. Licenciada en Ciencias de la Educación de la UNMdP y Especialista en Organización y Administración Educacional de la UNSL. Se especializó en Educación Abierta y a Distancia en la UNMdP y en la Télé Université, Université du Québec, Canadá. Cursa el Doctorado en Educación en la UNR y trabaja en su tesis sobre las características, tradiciones académicas y transformaciones tecnológicas en los textos de grado de carreras de la UNMdP. Docente investigadora cat. III de la UNMdP, profesora adjunta regular en la Asignatura “Metodología del Trabajo Intelectual aplicada al estudio de la bibliotecología”, Departamento de Ciencia de la Información con funciones en “Problemática Educativa”, Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades. Profesora titular parcial en la Unidad de Apoyo Central del SIED y profesora adjunta a cargo de “Educación Comparada”, con funciones en “Tecnología Educativa”, carrera de Ciencias de la Educación. Profesora en colaboración del Seminario “Abordaje Multidisciplinario para el análisis de materiales” de la Maestría y Especialización en Tecnología Educativa, Facultad de Filosofía y Letras. UBA. 2015, 2017, 2019. Directora de becas de

investigación, tesis de grado, posgrado y del Grupo de Investigación en Conocimiento, Educación y Comunicación (GICEC) OCA Nº 2265/14, CIMED. Se desempeñó como par evaluador y consultora CONEAU. Dirigió proyectos de investigación asentados en IPSIBAT (UNMDP – CONICET), Facultad de Psicología y en el CIMED, Facultad de Humanidades, actualmente continúa. Coordina proyectos de Voluntariado y de Extensión Universitaria, con diversas publicaciones. Dirigió proyectos de investigación NRU 352 y 677, FONIETP, INET, período 2017-2019.



Comentarios de libros



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
Sistema Institucional
de Educación a distancia
UNMDP



**Comentario crítico de Albarello, F. (2019).
*Lectura Transmedia. Leer, escribir,
conversar en el ecosistema de pantallas*,
Buenos Aires, Ampersand, pp. 224. ISBN
9789874161246**

Esteban Prado

*EduTic – Sistema Institucional de Educación a Distancia,
Centro de Letras Hispanoamericanas – Facultad de
Humanidades,
Universidad Nacional de Mar del Plata,
Argentina.*

eprado@mdp.edu.ar

Fecha de recepción: 10/9/2019

Fecha de aceptación: 25/10/2019

Palabras clave:

Transmedia, Lectura, Pantallas, Escritura

Keywords:

Transmedia, Reading, Screens, Writing

Los estudios sobre los *medios* involucran discusiones sobre géneros y soportes, sobre instancias sociales y procesos cognitivos, sobre prácticas, modos e interfaces de lectura. También involucran disciplinas diversas: la comunicología, la semiótica, la lingüística y la pragmática, el análisis del discurso, los estudios culturales, la filosofía de la técnica, los estudios de artes comparadas y de medios comparados, la teoría crítica y el marketing, el diseño, la antropología, la educación, la sociología, hasta la electrónica y la biología, desde la faz que hoy nos interpela: la neurociencia. Se trata de disciplinas y órdenes diversos que enfocan y recortan los objetos de distintas maneras, con distintos propósitos y fines. Las academias alemana y norteamericana se han destacado y, en cierto punto, hemos establecido una relación de dependencia intelectual respecto de estas. Por ese motivo, la publicación de un libro como *Lectura transmedia: leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas* de Francisco Albarello es un hecho a destacar en el panorama de novedades bibliográficas de 2019.

En su libro, Albarello presenta un objeto claro, *la lectura en pantallas*, y un objetivo: *ofrecer un marco conceptual para investigar, describir y teorizar acerca de los modos en los que leemos o consumimos textos –en sus múltiples formas– en la actualidad* (19). En el marco de los estudios avocados a lo transmediático el libro presenta un cambio de enfoque en la medida en que pasa del recorte de productos *transmedia* a un modo de entender la lectura y de establecer un espacio de debate en torno a la transición en que nos encontramos a partir del desarrollo tecno-cultural de las TICs.¹ Desde el inicio Albarello subraya que el despliegue teórico se realiza con la intención de posicionarse en un debate significativo y actual sobre educación:

Afirmaciones tales como “se lee mal”, “se lee menos” o “se lee superficialmente” parten de un paradigma basado en un solo tipo de lectura, la lectura concentrada y lineal, que tiene lugar en un solo tipo de dispositivo, el papel impreso. Estas afirmaciones soslayan o desconocen dos aspectos que en estas páginas queremos destacar; las estrategias de lector y las características de la interfaz de lectura. (25)

A partir de estas problemáticas, Albarello se propone calibrar nociones teóricas transversales a los estudios de medios, comenzando por las que se estructuran en torno a la analogía del sistema de los medios como un ecosistema. Dado que su interés está en la lectura, Albarello pasa de los medios a las pantallas, entendidas como el conjunto de dispositivos determinante de aquella. En los primeros capítulos, se para en el eje sincrónico para plantear la diversidad de pantallas que están disponibles al mismo tiempo. Luego, se enfoca en el eje diacrónico para reconstruir una historia de la lectura vinculada a los dispositivos que la posibilitaron. El autor habla de las miradas complementarias del *ecólogo de los medios* y la del *paleontólogo de la lectura*. En estos capítulos, se señala cómo los dispositivos determinan modos de lectura, la relación autor-lector e, incluso, la posibilidad de intervención y colaboración en el texto: *Como sucedió en el pasado con los formatos de los libros, las diversas pantallas aparecen asociadas con un tipo de texto, un uso particular y un contexto de utilización que le da sentido al acto de lectura* (43). Al llegar a las computadoras y los dispositivos móviles, aparece *necesariamente* el planteo del *consumo transmedia*, en tanto se trata de la interrelación entre lo textual, lo gráfico y lo audiovisual, al tiempo que se posibilita que los *consumidores* produzcan contenidos complementarios.

A lo largo del libro, la cuestión de la *interfaz* es central: *desde la perspectiva de la ecología de los medios, la interfaz es el lugar donde los lectores/espectadores/usuarios interactúan con los medios. (72)* Es aquí donde la computadora y el celular aparecen como *metamedios* en tanto lo

¹ Respecto del término *transmedia* tenemos algunos reparos de índole idiomática: si bien ha sido adoptado del inglés, por algún motivo no se suelen utilizar las cursivas propias de los barbarismos, como sí sucede con términos como *on demand*, *software* y otros.

digital permite la *remediación* de antiguos medios -radio, TV, telefonía, etc.- y posibilita otros inéditos, de manera que se estaría dando un proceso de hibridación de interfaces. En correlación con esta hibridación y el despliegue del *hipertexto*, los pactos de lectura se estarían reformulando en sus parámetros básicos: lineal-no lineal; concentrada-dispersa; monodireccional-multidireccional; con o sin posibilidad de intervención por parte de los lectores. Ante esta transformación, la propuesta de Arbarello pasa por salir de la elegía del papel y los relatos del fin del libro para abocarse al entendimiento de un *proceso cultural y tecnológico que está dando a luz nuevas formas de leer* (159). Con esa intención, plantea la *lectura transmedia* como un tipo de *lectura inclusiva, multimodal, diversa, de todo tipo de textos –escritos, visuales, sonoros, lúdicos– y de soportes, que a su vez se mezcla o híbrida con las prácticas de producción o prosumo del lector* (166).²

La *transmedialidad* de la lectura complejiza las cosas en tanto es una condición y una posibilidad de la mayor parte de los dispositivos que nos circundan -y, por lo tanto, de las experiencias ligadas a la interacción con estos-; lo que significa que, como se advierte en la cita, la noción de *lectura* pasa a abarcar la percepción de un cuadro, la escucha de una canción; pierde especificidad. La pregunta sería si se trata de un problema conceptual de Arbarello o de una condición de las prácticas de participación cultural y estética habilitadas por la interacción con los *nuevos soportes*. Nos inclinamos por la segunda opción. Al advertir la complejidad de la situación, el libro plantea las bases de partida *para una salida educativa* de las problemáticas propias de la lectura en pantallas, para lo que se retoma la noción de Carlos Scolari: *alfabetismo transmedia*. Lo particular es que dicho *alfabetismo transmedia da cuenta de lo que niños y jóvenes hacen con los medios, por fuera de la escuela y en el marco de la cultura participativa, y busca conocer cómo aprenden informalmente estas competencias comunicacionales* (175). Es particular este acto de lucidez y se sostiene en la estela de lo que planteaban Marshall McLuhan y Quentin Fiore respecto de introducir TVs en las aulas: la revolución ya sucedió en las casas.

Este posicionamiento frente a *los niños y jóvenes*, los excluye a Arbarello y Scolari de ese colectivo y los coloca como testigos de un modo de insertarse e interactuar con el ambiente tecno-cultural inédito y con un alto grado de autonomía respecto de las prácticas institucionalizadas de enseñanza-aprendizaje. De ahí que resulte clave estudiar las pautas de dicho *alfabetismo* para poder describirlo, sistematizarlo y enriquecerlo, tal como demuestra en las mejores páginas del libro, donde se plantea una serie de puntos de partida para hacerlo.

² *Prosumo* se trata de un neologismo atribuido a Alvin Toffler, que indica una práctica en la que el consumo implica participación *productiva* aunque, agregamos, esto no se da en el sentido contrario.

Coda a título personal para abrir la discusión

En el prólogo, Carlos Scolari, con afán celebratorio, afirma que el *concepto más fascinante surgido de los estudios de comunicación en los últimos 15 años es transmedia* (16), se lo atribuye a Henry Jenkins (2003) y señala que se ha convertido en *contraseña obligatoria* en las conversaciones sobre medios, industrias creativas y culturas colaborativas. A esto agrega una *breve digresión semántica* en la que reprocha a investigadores y profesionales el uso de *transmedia* como sustantivo. No considero que este término cumpla con la condición de ser *el concepto más fascinante*, a menos que se acepten los rasgos negativos que señalan que la *fascinación* implica desorientación, ingenuidad y vulnerabilidad; los espejos de colores *fascinan*. Asimismo, respecto de la digresión semántica, vale la pena hacer algunos apuntes: para nosotros *transmedia*, antes de ser un adjetivo, es un anglicismo, tanto como *workshop*, *packaging* o *matching*. Palabras que valen tanto para Tinder como para reuniones académicas y dan cuenta del *devenir americano* de nuestra lengua. Sin embargo, el término *transmedia* pasa ciertas barreras de control idiomático, tal vez porque su grafía no termina de evidenciar su origen. Ante los pruritos respecto de que se trata sólo de un adjetivo tal vez tendríamos que subrayar, para seguir la corriente, que no se pronuncia *transmedia* sino más bien *trænz'midia*.

Lo que quiero plantear es que antes de la publicidad, la celebración y la censura, mejor la crítica. En definitiva, los estudios comparados de medios están teniendo un gran protagonismo y para el ámbito de la educación mediada por TICs se presentan con la promesa de un enriquecimiento sustancial. La pregunta parece haber sido planteada muchas veces y es de carácter dicotómico: ¿dicho *enriquecimiento* es para el mercado o para una cultura crítica? La transmedialidad –esto sí es un sustantivo– es inherente a nuestras vidas, incluso antes de la revolución de las nuevas-viejas TICs. El desafío parece estar, entonces, no en cómo incorporarla a las experiencias educativas sino en cómo generar espacios de reflexión y apropiación crítica sobre esa cualidad que atraviesa nuestra cultura. En ese sentido, sería conveniente dismantelar la ligazón entre *narrativa* y *transmedia* para poner a girar una variedad de términos posibles: no todo *debe* estructurarse como un relato. En este sentido, resaltan los aportes en cuanto a la lectura ya señalados en el texto de Albarello. También, sería conveniente poner en crisis la analogía heredada de McLuhan que lleva a los estudios sobre medios a apelar a las nociones de *ecología*, *ecosistema*, *especie* y *evolución*, atadas al neodarwinismo de mediados de siglo XX e ignorantes de las complejidades y cambios de paradigma propiciados en el ámbito de las ciencias naturales en los últimos cincuenta años. La adopción de esta analogía no deja de correr el riesgo de un darwinismo mediático, en el que se filtran -incluso contra la voluntad de quien apela a ella- el imaginario de la adaptación y la competencia, la supervivencia del más apto y la *autopoeisis*, al tiempo que se dejan de lado preguntas vinculadas con el poder, la política y la lógica del capital y se anula la capacidad de imaginar *evoluciones* no pautadas por la competencia sino por la *sympoeisis*. Ligado a esto, también un breve comentario sobre las dimensiones de la *lectura*. A lo

largo del libro, *leer* se identifica con extraer/acceder a *información y/o contenidos*, al consumo y el entretenimiento. Valdría la pena complejizar esas nociones, muy propias de la cibernética y del neoliberalismo, en tanto se reducen las experiencias estético-sensibles a intercambios de información y/o capital. Pero eso vendrá en futuros artículos, ya nos hemos extendido y dispersado para el marco de una reseña.

Bibliografía

Scolari, C. (2019). “#Prólogo. Leer ya no es lo que era”, *Lectura Transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*, Buenos Aires, Ampersand, pp.15-18.



Comentarios de libros



SECRETARÍA ACADÉMICA
UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



SIED
Sistema Institucional
de Educación a distancia
UNMDP



Comentario crítico de Cobo, C. (2019): *Acepto las Condiciones. Usos y abusos de las tecnologías digitales*, Madrid, Fundación Santillana, pp. 170. ISBN 978-84-680-5430-8

Rodrigo César Gonzalo Josserme
Sistema Institucional de Educación a Distancia,
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
rjosserme@mdp.edu.ar

Fecha de recepción: 18/9/2019

Fecha de aceptación: 20/10/2019

Palabras clave:

Tecnologías, Contexto digital, Alfabetización digital crítica

Keywords:

Technologies, Digital context, Critical digital literacy.

Cristóbal Cobo es un investigador, consultor y productor activo de conocimiento científico vinculado a las tecnologías digitales, se autodefine como un *entusiasta crítico de la tecnología*. Actualmente dirige el Centro de Estudios Fundación Ceibal (Uruguay) y es investigador asociado del Instituto de Internet de la Universidad de Oxford (Inglaterra). Sus obras anteriores son: *Planeta Web 2.0* (2007), en coautoría con Hugo Pardo; *Aprendizaje Invisible* (2011), publicada junto con John Moravec; e *Innovación Pendiente* (2016).

Acepto las condiciones. Usos y abusos de las tecnologías digitales (2019), a lo largo de sus páginas, con una escritura amena, dinámica y descontracturada, el autor nos lleva a revisar el impacto que las tecnologías tienen en nuestra vida cotidiana y su omnipresencia que afecta nuestra privacidad y nuestros derechos, llevándonos a repensar su papel en la sociedad actual y en las sociedades que vendrán. La *Luna de miel digital* ha finalizado sentencia Cobo. El ideal de una Internet al servicio de la humanidad, como *espacio neutral donde todas las fallas de la sociedad podrían desvanecerse* y con un *efecto democratizador* en la cual la descentralización del poder, la

libre participación, la inclusión de la diversidad y la construcción colectiva sean los principios imperantes fue tan sólo una *visión hippie* que nunca pudo materializarse. Es así como señala *el sueño hippie, disruptivo y libertario de una internet para todos se ha quedado en las Nubes*. Los *smartphone zombies*, sujetos utilizados por la tecnología y obsesionados con los medios y redes digitales perdiendo noción de lo real, son los nuevos habitantes de nuestro mundo, representan una humanidad altamente tecnologizada, desconectada de sus semejantes pero conectada a variados dispositivos. A su vez, son producto de la influencia y el dominio que las decisiones tecnológicas, en manos de unos pocos, están ejerciendo en la mayoría de la población. Es hora de quitarse las vendas y tomar consciencia de cómo detrás de las tecnologías y las redes sociales se encuentran corporaciones con intereses económicos y políticos, tomando como propio todo aquel dato o tráfico de información que cientos de millones de usuarios generan diariamente y empleándolo para los fines más diversos que van desde lo lucrativo (con ganancias exorbitantes) hasta la manipulación de la opinión pública y las decisiones políticas. A medida que avanzamos en la lectura, Cobo devela la maquinaria detrás de la gran *caja negra* de Internet, incentivando a identificar y reflexionar acerca de las nuevas asimetrías de poder, de la supuesta neutralidad y gratuidad de las redes sociales y de cómo nuestra huella virtual y nuestra inmersión tecnológica termina beneficiando, tal como lo haría un *doble agente* que responde a intereses opuestos y hasta contradictorios, a un grupo corporativo cuyo poderío ha crecido en las últimas décadas. El *feudalismo digital* se ha instalado dividiendo la sociedad en *escribanos digitales* y *vasallos de datos*, y son necesarias decisiones políticas y regulaciones gubernamentales pero también una amplia educación de la ciudadanía en *alfabetización digital crítica*, en herramientas para poder regular y administrar su vida digital, y evitar caer en *elegir no elegir* táctica a la que nos tienen acostumbrados los gigantes de Silicon Valley.

El libro tiene un prólogo a cargo de Luciano Floridi, profesor de Filosofía y Ética de la Información y director del Laboratorio de Ética Digital del Instituto de Internet de la Universidad de Oxford, que profundiza en el concepto de *poder gris* como aquel que aflora a la sombra del poder oficial y se define como la capacidad de controlar los acontecimientos y el comportamiento de las personas al influir en los influyentes.

En la introducción se plantean las preguntas centrales que sostienen el ensayo, girando en torno a la idea de *¿cómo se prepara a la sociedad para actuar frente al cambiante panorama tecnológico?*. El autor señala que es ingenuo creer en la neutralidad de las tecnologías, ya que responden a fines y a motivaciones políticas y comerciales de sus creadores, afectando las dinámicas de poder y reforzando desequilibrios o asimetrías existentes en una sociedad, y generando nuevos centros y periferias así como formas de inclusión y exclusión con profundas repercusiones sociales y éticas.

Acepto las condiciones. Usos y abusos de las tecnologías digitales tiene un formato hipertextual, posibilitando una lectura no lineal, navegando por los cinco capítulos y apartados que los conforman de acuerdo a los deseos, inquietudes y tiempos de los lectores. Asimismo, tal como nos tiene acostumbrados el autor, sus producciones pueden descargarse de forma libre y gratuita de su sitio web. En este caso está disponible en la página: www.aceptolascondiciones.com, siendo una publicación de la Fundación Santillana con licencia abierta (Creative Commons BY –Atribución-, NC-No comercial- y SA – Compartir Igual-).

El capítulo 1 se denomina *Las brechas y asimetrías se diversifican* y se trabajan ideas y conceptos vinculados con las nuevas formas de poder, control y dependencia en las sociedades actuales.

En el capítulo 2, titulado *Cambian las formas de ejercer el poder y el control*, se abordan nuevas formas en que el poder se ejerce en la actualidad: vigilancia, monitoreo y uso constante de datos personales que se generan en espacios digitales y analógicos; influencia personalizada a partir de la generación de perfiles de individuos; pérdida del autocontrol, ubicuidad del consumo y guerra por la atención de los usuarios potencian el poder adictivo de las tecnologías; y sobrecarga cognitiva que debilita la capacidad analítica y dispersa la atención. El autor plantea que en la sociedad actual [...] *quienes controlan los datos controlan el futuro*.

Respecto al capítulo 3, *Repensar las formas de inclusión*, cavila sobre la necesidad de desarrollar mecanismos de protección, tanto a nivel individual, institucional y político, que reduzcan los impactos negativos de las tecnologías digitales. Indica que [...] *se requiere, además, que los Estados (y sus respectivas alianzas supranacionales) puedan ser capaces de liderar e impulsar el gobierno de lo digital a fin de atender las reconfiguraciones de poder y control*.

Una invitación a compartir miradas y colaborar en la reflexión acerca del impacto que las tecnologías tienen en los individuos y la sociedad es el capítulo 4, *Salir de la era de la ingenuidad*, dado que se compone de una serie de entrevistas, realizadas a figuras destacadas del contexto internacional vinculadas con las tecnologías, y de una síntesis de los puntos en común y divergencias en las posturas presentadas.

Finalmente, el capítulo 5, *Esto no concluye*, expone algunas *in-conclusiones*, como el autor las define, que implican el desafío de despertar conciencia en la ciudadanía, la necesidad de que los Estados tengan un desarrollo de políticas y una injerencia mayor en el campo tecnológico y en profundizar el debate acerca del uso que los individuos hacemos de las tecnologías y los abusos a los que estamos sometidos por parte de los corporativos del rubro.

Sin lugar a dudas, *Acepto las condiciones...* es un libro que nos lleva a revisar los vínculos con las tecnologías digitales e insta a una mayor transparencia, rendición de cuentas, ética en el

uso de los datos de las personas por parte de los corporativos tecnológicos y a [...] *ampliar los espacios para la desobediencia tecnológica y de reflexión crítica*. El futuro requerirá ciudadanos con un alto nivel de *alfabetización digital crítica* que les permita tomar decisiones, hacer un uso consciente y responsable de las tecnologías y exigir a las corporaciones tecnológicas una utilización informada, consentida, apropiada y, por sobre todo, ética del flujo de sus datos personales generados a partir de la interacción con la urdimbre de dispositivos tecnológicos y redes sociales. *Para atender a los retos que plantea el panorama tecnológico actual es necesario responder de manera transversal, inclusiva y abierta a la pregunta ¿cómo se prepara a la sociedad para actuar frente al cambiante panorama tecnológico?* La educación cumple un papel crucial para desarrollar las habilidades informacionales, cognitivas y socioemocionales que permitirán a las personas participar de manera reflexiva y deliberada en el contexto virtual.

El aporte más valioso de esta obra es que motiva al lector a [...] *reflexionar desde una perspectiva crítica y abierta sobre las consecuencias de la masificación de las tecnologías y su impacto en las nuevas formas de poder y control de la sociedad actual*. En una época en la cual los centros y medios de ejercicio del poder han mutado, las asimetrías se han acentuado y los sujetos cedemos la autonomía a los algoritmos, libremente divulgamos infinidad de datos personales y somos absorbidos por lo tecnológico; Cobo nos convoca a desplegar, fomentar y educar la capacidad que nos distingue como seres humanos: la reflexión crítica, para poder ejercer una ciudadanía responsable en los territorios digitales y recalibrar tanto las maneras en que utilizamos las tecnologías como los marcos bajo las cuales estas operan.