



*Ministerio de Educación*

*Dirección Nacional de Gestión Universitaria*

DISPOSICION N° 01/15 D.N.G.U.

BUENOS AIRES, 14 ABR 2015

VISTO el artículo 4º del Decreto P.E.N N° 2084 de fecha 7 de diciembre de 2011 y la decisión por parte de la DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA de invitar a las Instituciones Universitarias al debate y la reflexión de modo colaborativo a través de la elaboración de documentos de trabajo denominados DOCUS, y

CONSIDERANDO:

Que el artículo 4º del Decreto P.E.N N° 2084 de fecha 7 de diciembre de 2011 por planilla anexa establece entre las acciones de la DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA (DNGU) la de prestar asistencia técnica en sus áreas de incumbencia a las instituciones universitarias

Que esta DNGU, comprometida con el Proyecto Nacional impulsado desde el PODER EJECUTIVO NACIONAL, ha tomado la iniciativa, de acrecentar los vínculos con la comunidad universitaria que conforma el SISTEMA UNIVERSITARIO NACIONAL.

Que asimismo, esta gestión se fijó desde sus inicios como una de sus líneas de acción, dentro de su política general de trabajo, el desarrollo de un estilo tendiente a posicionar a la DNGU como una unidad de servicio a favor de las instituciones y la ciudadanía en general, en pos de la mejora continua del sistema coadyuvando y estimulando el trabajo en equipo interinstitucional y ministerial, priorizando la calidad académica.

Que se considera beneficioso para el SISTEMA UNIVERSITARIO NACIONAL el desarrollo de documentos que sirvan de guía práctica y de reflexión en los aspectos estrictamente académicos.



*Ministerio de Educación*

*Dirección Nacional de Gestión Universitaria*

Que por lo expuesto se brinda un nuevo aporte poniendo a disposición de las instituciones un cuarto DOCUS, considerando esencial seguir trabajando de modo colaborativo a fin de afianzar, en un mayor grado, los vínculos entre las instituciones universitarias y este Ministerio.

Que la presente medida se dicta en uso de las facultades conferidas por la LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR N° 24.521, los Decretos del PODER EJECUTIVO NACIONAL N° 5 de fecha 5 de enero de 2015, N° 491 de fecha 08 de abril de 2014, N° 902 de fecha 5 de julio de 2013, N° 2048 de fecha 7 de diciembre de 2011 y N° 115 del 21 de enero de 2010.

Por ello,

EL DIRECTOR NACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA  
DISPONE:

ARTÍCULO 1º.- Poner a disposición de las Universidades e Institutos Universitarios que conforman el SISTEMA UNIVERSITARIO NACIONAL, el DOCUS N°4: "LA EDUCACIÓN A DISTANCIA".

ARTÍCULO 2º.- Invitar a las Instituciones Universitarias a la realización de nuevos DOCUS vinculados a temas académicos cruciales que incentiven el debate y la reflexión de modo colaborativo.

ARTÍCULO 3º.- Regístrese, comuníquese y archívese.

DISPOSICION N° 01/15 D.N.G.U.

Magister Jorge STEIMAN  
Director Nacional  
Dirección Nacional de Gestión Universitaria



*Ministerio de Educación*

*Dirección Nacional de Gestión Universitaria*

**DOCUMENTOS DE LA  
DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA (DNGU)**

**DOCUS N° 4:  
LA EDUCACIÓN A DISTANCIA**

**¿POR QUÉ PRESENTAR UN DOCUS CON EL TEMA DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA?**

Desde el año 2013, en que comenzamos esta serie, hemos presentado tres DOCUS. En ellos, hemos intentado plantear algunas sugerencias para resolver cuestiones académicas propias de las instituciones, especialmente, en lo referido a los planes de estudio. Elegimos, para esos documentos, una redacción sostenida sobre casos prácticos.

El presente DOCUS lo hemos escrito con otro estilo porque persigue una intención diferente: nos motiva, ahora, plantear un debate en lugar de realizar aclaraciones o clarificar procedimientos.

Estamos viviendo un momento en que la educación a distancia requiere debate profundo. No porque tengamos problemas que resolver o inconsistencias que reparar, sino porque pensamos que va a crecer mucho y que ese crecimiento no solo necesita de un nuevo marco normativo que lo regule (tema en el que estamos trabajando) sino también de la convicción que fundamente las decisiones académicas que tomemos al respecto.

Nuestro primer gran compromiso es reavivar el debate político que implica la promoción de la modalidad a distancia y discutir seriamente el sentido que atribuimos a los vínculos entre democratización, inclusión, calidad, propuesta/demanda educativa y educación a distancia. Nuestras decisiones han de enmarcarse en las respuestas que atribuyamos a esa red de relaciones complejas.

Por ello, nos atrevemos a plantear un sintético y general estado de situación y proponer el debate desde los que consideramos inminentes desafíos que nos



*Ministerio de Educación*

*Dirección Nacional de Gestión Universitaria*

DISPOSICION N° 01/15 D.N.G.U.

interpelan desde la modalidad junto con algunos interrogantes que entendemos debemos dar respuesta entre todos los que conformamos el sistema universitario.

Evitamos, tratando de no desviarnos del eje que hoy nos preocupa, una discusión de corte epistemológica respecto a lo que habitualmente llamamos "educación a distancia". Somos conscientes que la denominación "distancia" es hoy un vocablo que no responde estrictamente a las propuestas que empiezan a caracterizar a la modalidad. Sabemos también que en torno a su denominación, hay implícita una toma de posición que va más allá de las cuestiones conceptuales. Pero no es ese el debate que queremos proponer hoy. Por ello, "educación mediada por tecnologías", "educación virtual" y las múltiples formas posibles de designar a la modalidad, las presentamos con su tradicional nombre de "educación a distancia".

## **UN ESTADO DE SITUACION SEGÚN NUESTRO PARECER**

Identificamos una serie de rasgos que pretendemos sintetizar aquí:

### **1. Heterogeneidad de organización y de estructuras.**

Nos referimos en este primer apartado a los modos de organización y a las estructuras que sostienen las propuestas de educación a distancia. Vemos que lo que prima es bien heterogéneo: en un extremo, observamos que hay instituciones cuyas propuestas académicas de educación a distancia se sostienen desde sistemas institucionales centralizados y en el otro, algunas que se desarrollan de modo particular y diferente por cada carrera. En ese abanico de posibilidades intervienen como promotoras de la modalidad un Rectorado, una Facultad, un Departamento, un Centro, un Instituto o una Dirección de carrera.

No planteamos esta característica desde un juicio de valor sino solo desde un punto de vista descriptivo. Pero, comprendiendo que probablemente, esta diversidad se deba a un cierto desarrollo asistemático y al alto grado de experimentación que ha caracterizado el crecimiento de la modalidad, abogamos por debatir los beneficios y perjuicios de cada opción a los efectos de no tomar decisiones cuyo fundamento no sea la preminencia de una perspectiva académica.



*Ministerio de Educación*

*Dirección Nacional de Gestión Universitaria*

DISPOSICION N° 01/15 D.N.G.U.

## **2. Énfasis en una “política normativa” por sobre una “política académica” para la modalidad.**

El año pasado se ha cumplido una década de la vigencia de la norma que regula las presentaciones de carreras con modalidad a distancia. En esos diez años la tecnología ha modificado los comportamientos cotidianos y la modalidad se ha consolidado en términos académicos.

En esta DNGU, se han producido Disposiciones -la Disposición DNGU N° 01/12 es un ejemplo de ello- que han tratado de reorganizar los componentes que exige la RM N° 1717/04 a los tiempos presentes. Sin embargo, todo indica la necesidad de producir un nuevo marco normativo que contemple los contextos actuales y la experiencia acumulada.

En el año 2013, se planteó en el CONSEJO DE UNIVERSIDADES la propuesta de revisar la Resolución Ministerial N° 1717/04 y producir una nueva norma que contemple los tiempos presentes. La discusión se acompañó con presentaciones de académicos y documentos ad hoc. A lo largo de 2014, se avanzó con algunos borradores que concretaron un primer esbozo de la nueva normativa.

Sin embargo, venimos notando que el tenor con que se plantea el debate en el sistema universitario ha hecho primar como necesidad casi exclusiva, el producir nueva normativa más que plantear nuevos horizontes de desarrollo de la modalidad.

Creemos en la necesidad de definir, en primer término, políticas académicas más que políticas normativas para la modalidad, de modo que las nuevas normas que produzcamos, sean el resultado de las perspectivas que pretendemos desarrollar desde las instituciones y no solo el ajuste a los marcos normativos que las regulen.

## **3. Carreras presenciales y carreras a distancia.**

Observamos, de acuerdo a los datos que podemos extraer de la base oficial de títulos de esta DNGU, que las propuestas de carreras con modalidad a distancia son, comparativamente con las de modalidad presencial, muchas menos. Si bien resulta lógico que distancia tenga un desarrollo menor, llama la atención el bajo peso porcentual que tienen los títulos de la modalidad en el universo de los títulos con reconocimiento oficial.



Ministerio de Educación

Dirección Nacional de Gestión Universitaria

Los cuadros que mostramos, evidencian la comparación entre las dos modalidades para el pregrado, grado y posgrado:

Carreras de pregrado		
	Cantidad	%
Presencial	2732	94,99%
Distancia	144	5,01%
TOTAL	2876	100%

Elaboración propia sobre datos obtenidos de la BASE DNGU-HISTÓRICA – Títulos Oficiales - Pregrado

Carreras de grado		
	Cantidad	%
Presencial	4689	95,50%
Distancia	221	4,50%
TOTAL	4910	100%

Elaboración propia sobre datos obtenidos de la BASE DNGU-HISTÓRICA – Títulos Oficiales Grado

Carreras de posgrado		
	Cantidad	%
Presencial	3092	98,10%
Distancia	60	1,90%
TOTAL	3152	100%

Elaboración propia sobre datos obtenidos de la BASE DNGU-HISTÓRICA – Títulos Oficiales – Posgrado

Si comparáramos a su vez, el crecimiento de la modalidad, observaríamos que resulta muy pausado. En más de una ocasión nos preguntamos cuáles son los factores que determinan en cada institución, la viabilidad o no de una nueva propuesta de carrera con modalidad a distancia considerando que en la decisión de su desarrollo intervienen aspectos académicos, normativos, económico-financieros, organizacionales, etc. Pero fuere cual fuere la respuesta, creemos necesario que dicho análisis se haga al interior de las instituciones.



Ministerio de Educación

Dirección Nacional de Gestión Universitaria

#### **4. Creciente indiferenciación entre presencialidad y virtualidad por la inclusión de TICs en el proceso de enseñanza.**

A pesar de observarse un crecimiento lento en términos absolutos, de las propuestas académicas con modalidad a distancia, paralelamente se visualiza una importante inclusión de TICs en los procesos de enseñanza de la modalidad presencial y, a consecuencia de ello, una creciente *virtualización* de algunas unidades curriculares de los planes de estudio con modalidad presencial y cierto grado de flexibilización en las condiciones de asistencia cuando las TICs se han incorporado como soporte sostenido y sistemático.

Las experiencias que se vienen realizando al respecto, evidencian una alta satisfacción por parte de docentes y estudiantes respecto a los beneficios en términos de enseñanza y de aprendizaje de los formatos mixtos que incluyen tanto presencialidad como *virtualización* en las intervenciones didácticas.

Probablemente haya aquí un tema de interés para la investigación didáctica al que debiéramos tomar en consideración.

#### **5. “Desconfianza” hacia la modalidad por parte de algunos grupos académicos.**

Finalmente, quizás estemos ahora frente a una característica de nuestro sistema universitario que opere como razón explicativa a algunos de los interrogantes que nos formuláramos en los apartados anteriores: la desconfianza hacia la modalidad.

La tradición de la clase presencial, la voz y la figura del docente, la experimentación con objetos tangibles, las preguntas y la escucha de los estudiantes tienen un peso de gran magnitud cuando se piensa en la “clase universitaria”. Sin embargo, y ya contamos con investigación didáctica al respecto, la clase presencial no garantiza mejor aprendizaje, ni mejor enseñanza, ni mejor evaluación que la clase a distancia.

¿Qué es lo que hace que aún con los medios tecnológicos con que contamos hoy, se desconfíe de la modalidad y se argumente añiadamente que los estudiantes se pueden “copiar” o que los estudiantes se pueden “sustituir”? ¿Qué es lo que hace que en la consideración de ciertos académicos y docentes “estar” en la clase sea mejor visto que “tomar” la clase?



Ministerio de Educación

Dirección Nacional de Gestión Universitaria

DISPOSICION N° 01/15 D.N.G.U.

No estamos afirmando que la modalidad a distancia sea mejor que la presencial ni que todo puede ser *virtualizado*. Lo que estamos diciendo es que no parece haber razones que nos impidan experimentar propuestas con modalidad a distancia y que en todo caso, la decisión de promover una modalidad y/u otra para una carrera requiere ser una decisión fundamentada y lejos de motivos "caprichosos".

## DESAFÍOS TEÓRICOS

Pretendemos ahora presentar algunas cuestiones que, según nuestro parecer, se presentan como desafíos para la problemática que venimos desarrollando. Hemos clasificado esos desafíos en teóricos y prácticos.

Los desafíos teóricos -que presentaremos en primer lugar- creemos requieren de un debate e intercambio de ideas que no den por supuesto y aceptado "per se" algunos de los formatos pedagógicos que se han construido desde la modalidad a distancia. En ese debate, necesitamos hacer intervenir fuertemente la teoría y la investigación para poder construir alternativas variadas acordes para distintos campos disciplinares, realidades institucionales y estilos docentes.

### 1. Discutir la tendencia a promover un único "modelo pedagógico" en la modalidad.

Las propuestas académicas de educación a distancia se sostienen desde un determinado "modelo pedagógico". Es más, la RM N° 1717/04, requiere que las instituciones presenten el "*modelo educativo de referencia*" en el cual se deben describir los planteos didácticos que dan respuesta al qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar.

Observamos en general que esos "*modelos educativos de referencia*" se traducen en modelos pedagógicos que dan respuesta a las formas en que se sostendrán didácticamente las prácticas de enseñar y de evaluar cuando la propuesta se ponga en marcha. Y como tales, promueven un determinado formato en el cual, con diferencias según las instituciones, aparecen los guiones didácticos o módulos, videos, foros, lecturas, actividades de trabajos prácticos etc.

Nos preguntamos si el formato didáctico elegido desde un modelo pedagógico puede ser único y si, cualquiera fuere, puede ser apropiado para cualquier campo disciplinar. Nos cuestionamos si la propuesta de trabajar con



*Ministerio de Educación*

*Dirección Nacional de Gestión Universitaria*

DISPOSICION N° 01/15 D.N.G.U.

guiones didácticos y con actividades de resolución más algunas clases especiales que se desarrollan en videos y foros que promueven intercambios (solo queremos dar un ejemplo) le viene bien a Matemática tanto como a Filosofía, si es apropiado para Derecho tanto como para Psicología, si se valida para Ingeniería tanto como para Trabajo Social.

Creemos imprescindible debatir esta relación entre modelo pedagógico, intervención didáctica y campos epistemológicos porque desde este debate también se puede generar confianza hacia la modalidad.

## **2. Concebir al saber práctico como un tipo de conocimiento diferente al teórico y que no se circunscribe a la aplicación de éste.**

Mientras que el conocimiento teórico es asumido como tal sin mayores objeciones, el conocimiento práctico reúne en sí todas las dudas que se le pudieran atribuir: ¿es conocimiento?, y si lo fuera, ¿es enseñable?, y si pudiera ser enseñado, ¿es pedagógicamente útil? y entonces... ¿vale la pena usar el tiempo de clase en ello?

Varios académicos, en distintos momentos de la historia, han dado respuesta a estos interrogantes (posiblemente, la más difundida, sea la de John Dewey<sup>1</sup>) y nos permiten afirmar hoy que el conocimiento práctico es conocimiento, que es enseñable, que es pedagógicamente útil y que, en consecuencia, es necesario usar tiempo en ello.

Sin embargo, aún persiste una seria deformación y una mirada reduccionista respecto al conocimiento práctico: suele concebirse con criterio aplicativo, esto es, el conocimiento práctico como aplicación del conocimiento teórico<sup>2</sup>.

Esta cuestión se hace más problemática cuando se trata de unidades curriculares del tipo de "Prácticas profesionales". La negación de la especificidad del conocimiento práctico conlleva a organizar ese tipo de unidades curriculares como espacios en los que los estudiantes concurren para aplicar la teoría previamente estudiada bajo la organización de un docente que solo debe garantizar la inserción institucional de los estudiantes y terminadas las prácticas, concretar la evaluación.

<sup>1</sup> Filósofo, pedagogo y psicólogo estadounidense, 1859-1952.

<sup>2</sup> Una lectura recomendable para profundizar en esta cuestión es la de: SCHÖN, Donald (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.



*Ministerio de Educación*

*Dirección Nacional de Gestión Universitaria*

Por el contrario, una concepción del conocimiento práctico como conocimiento con entidad propia, supone la intervención docente promoviendo la reflexión en la acción y el aprendizaje situado a partir de las experiencias cotidianas que en el escenario de la práctica se van dando y cuya naturaleza es absolutamente diferente a las de la teoría al grado tal que no forman parte de su corpus.

Esta cuestión se torna aún más problemática en la modalidad a distancia ya que los escenarios de práctica son muy diversos al privilegiarse la elección de los mismos por la cercanía a la ubicación geográfica de los estudiantes y por la "contratación" de docentes sustitutos que cuentan con escasa experiencia pedagógica universitaria y que terminan operando como meros supervisores.

Enfrentarnos a este desafío nos parece no solo necesario sino imprescindible para la calidad de la propuesta.

### **3. Debatir la conveniencia de la disociación de los "roles docentes clásicos" en la modalidad: el contenidista, el tutor, el evaluador...**

Ahora pretendemos poner en discusión los roles docentes clásicos que se han instalado, de alguna manera, como característica específica de la modalidad. Sabemos que hay diferencias entre las instituciones, pero permitánnos generalizar solo a los efectos de plantear la polémica al respecto.

En la modalidad resulta habitual la presencia de, por lo menos, los siguientes docentes:

- un "contenidista" que escribe el guión didáctico;
- un "tutor" que se vincula didácticamente con los estudiantes;
- un "evaluador" que toma los exámenes presenciales.

La pregunta que nos hacemos es "¿quién enseña?" Y si la respuesta fuera "todos", entonces nos preguntamos si ese "todos" no puede esconder acaso un "ninguno".

La figura de la cátedra podría discutirse desde algunos ángulos, pero sin duda, cuando constituye un verdadero equipo de trabajo y cuando así funciona, resulta una buena opción para la organización de la docencia. En la modalidad a distancia hemos observado que en algunas instituciones, la propuesta a distancia



Ministerio de Educación

Dirección Nacional de Gestión Universitaria

se sostiene con los mismos equipos de cátedra que la propuesta presencial, pero en otras, prima una organización disociada en la cual los roles se cumplen con bajo o nulo nivel de interacción entre sí.

Ante esto, decimos que, quizás, necesitemos debatir la conveniencia de esta disociación y el formato generalizado que ha tomado esta disociación.

#### **4. Dilucidar el problema de la “doble rutinización” (clase a clase y año a año) de la clase.**

Hemos acuñado el concepto de “doble rutinización” para referirnos a lo que vemos que sucede con cierta frecuencia con el uso de los guiones didácticos: suelen mantener un mismo formato clase a clase y año a año.

Como en general los guiones se escriben bajo los parámetros de cierta estética y como una vez escritos suelen usarse para las siguientes cohortes sin que se operen necesariamente cambios sobre ellos, vemos que se constituyen en propuestas que, en definitiva, se convierten en rutinas didácticas.

La escritura del guión implica una cuestión académica y también una cuestión económica y en ocasiones, la segunda privilegia las decisiones sobre la primera. ¿Qué podemos hacer ante ello? Quizás la respuesta sea, no ceder a la impronta que debe caracterizar a cualquier material de enseñanza, independientemente de la modalidad en la que se lo utilice: *“En todos los casos, el desafío consiste en generar materiales en los que las propuestas de enseñanza rompan ritualidades y generen desafíos cognitivos a los estudiantes.”* (E. Litwin, 2000)<sup>3</sup>

#### **5. Legitimar el uso de “soportes tecnológicos” epistemológica y didácticamente adecuados.**

Planteamos ahora algo que consideramos crucial: la relación entre el soporte tecnológico, la naturaleza del conocimiento que se está apropiando en el proceso de aprendizaje y las características del desempeño de una profesión.

Nos preguntamos si el tipo de actividades que propone un determinado guión didáctico, como por ejemplo el resolver actividades por escrito, planteadas uniformemente y casi con exclusividad a lo largo de casi todas las unidades

<sup>3</sup> Litwin, Edith –comp.- (2000) *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*, Bs As, Amorrortu



*Ministerio de Educación*

*Dirección Nacional de Gestión Universitaria*

DISPOSICION N° 01/15 D.N.G.U.

curriculares de una carrera, es pertinente para formar en cualquier profesión. Sigamos con el ejemplo, ¿podemos formar técnicos universitarios en logística con procesos de enseñanza que se sostienen fundamentalmente en la resolución de trabajos escritos? La respuesta probablemente sea: "sí". Pero... ¿podríamos formar locutores de igual modo? Nos preguntamos si el ejercicio de la oralidad, tan necesario en el desempeño de algunas profesiones, no es parte del curriculum nulo<sup>4</sup> de algunas carreras de la modalidad.

Creemos necesario debatir esta relación entre lo didáctico y lo epistemológico especialmente para el caso de la modalidad a distancia en función de las tradiciones que se van acuñando para ella ya que, tal como lo expresamos en el primer desafío teórico que presentamos, parece vislumbrarse cierta tendencia a que el modelo pedagógico uniforme esté por encima de esta cuestión.

#### **6. Promover un sistema de evaluación de los aprendizajes altamente confiable y epistemológicamente pertinente.**

Casi de la mano de lo anterior, nos referimos ahora a la evaluación. Si bien tendríamos aquí varias cuestiones interesantes para debatir, solo queremos dar un puntapié inicial haciendo una referencia a la cuestión de los instrumentos.

Hemos visto que algunos modelos pedagógicos por los que optan las instituciones incluyen la adhesión a un determinado tipo de instrumentos de evaluación, como es el caso de las pruebas de elección múltiple (múltiple choice). La pregunta que nos hacemos es si las necesidades de viabilizar una evaluación distante, no nos hacen olvidar las necesidades de evaluar aquello que requiere ser evaluado y la pertinencia del instrumento para un determinado tipo de contenido. El ejemplo es burdo pero lo presentamos de todos modos para que se entienda a qué nos referimos: si quisiéramos evaluar si un sujeto aprendió a andar en bicicleta, ¿le presentamos un choice con preguntas referidas a cómo se anda en bicicleta o le pedimos que mande un video en el que se vea que está efectivamente andando?

Estamos diciendo que no todo instrumento es pertinente para todo contenido y que no todo instrumento posibilita evaluar el tipo de habilidades cognitivas que son propias de un determinado desempeño profesional. Y que, ciertamente, la

<sup>4</sup> "Curriculum nulo" para Elliot Eisner (1985) es aquello que la escuela no enseña y que refiere tanto a procesos cognitivos como a contenidos culturales. David Flinders y Stephen Thornton (1986) refieren además a procesos afectivos.



*Ministerio de Educación*

*Dirección Nacional de Gestión Universitaria*

DISPOSICION N° 01/15 D.N.G.U.

cuestión debe plantearse exactamente al revés: primero decidir qué es lo que queremos evaluar para luego decidir cómo lo haremos y a través de qué instrumento. Y estamos diciendo, a la vez, que aquellos instrumentos de evaluación que resultan apropiados para ciertos campos profesionales –por ejemplo un estudio de casos–, creemos que no pueden ser desechados sólo porque se ha optado genéricamente por otro tipo de herramientas.

Este sexto desafío cierra este apartado. Y antes de pasar al siguiente, queremos enfatizar el sentido de nuestros cuestionamientos: nos moviliza la intención de presentar la polémica y promover el debate académico desde fundamentos teóricos y no la de criticar los usos y costumbres acuñados, los que, en definitiva, podrían ser la mejor opción.

## **DESAFÍOS PRÁCTICOS**

Decíamos en el apartado anterior que creíamos en la necesidad de enfrentarnos a ciertos desafíos que requieren del debate y de la intervención de la teoría y la investigación para poder construir alternativas.

Presentaremos ahora, casi a modo de listado, otros que los consideramos con mayor incidencia en la operatividad de la modalidad y que hemos denominado: "desafíos prácticos".

### **1. Inscribir un sistema institucional de educación a distancia (SIED) en cada institución.**

Nos referimos a la necesidad de, aún desde la heterogeneidad, constituir un sistema institucional para la modalidad desde el cual se tomen decisiones que sean el resultado de la perspectiva académica que se le pretenda dar a la misma, evitando las decisiones institucionalmente contradictorias o que sean el resultado de coyunturas de un momento.

### **2. Limitar el número de estudiantes en cada aula.**

Observamos una tendencia a acrecentar cada vez más el número de estudiantes por aula virtual. Del mismo modo que sucede con la presencialidad, la masividad atenta contra la calidad y despersonaliza los vínculos.



*Ministerio de Educación*

*Dirección Nacional de Gestión Universitaria*

DISPOSICION N° 01/15 D.N.G.U.

La tentación de aumentar el número de estudiantes por aula virtual radica en que, al contrario de la presencialidad que tiene un limitante directamente relacionado con la cantidad de sillas disponibles en un espacio físico, la distancia no se enfrenta a ese tipo de límite físico (aunque existan otros).

Ciertamente, no existe un determinado número apropiado. Lo que existe es la posibilidad o no de hacer el seguimiento de los estudiantes por parte del profesor que la modalidad requiere. El problema es que en la modalidad, las intervenciones de los estudiantes se "leen" fundamentalmente y el exceso de participaciones (no por muchas por estudiante sino por muchas por la cantidad de estudiantes) complica la posibilidad de leer y responder con las intervenciones didácticas necesarias.

### **3. Resolver la ausencia de "institucionalidad universitaria" de los estudiantes.**

En general, los estudiantes que cursan carreras con modalidad a distancia, tienen pocas posibilidades de participar de lo que solemos denominar como "vida universitaria". Las actividades que se realizan a diario en una institución universitaria se organizan generalmente "en" la institución física: cursos, conferencias, asambleas, actividades de extensión, foros con investigadores, etc. Estas otras actividades aportan un plus en la formación de los profesionales universitarios y forman parte de esa vida universitaria que permite ir construyendo la institucionalidad.

El desafío consiste en buscar las formas que posibiliten a los estudiantes participar de otras actividades universitarias más allá de sus cursadas. Nos preguntamos si no resultaría beneficioso que los estudiantes, por lo menos los que residen en el país, tuvieran la obligación de asistir físicamente a la institución universitaria por lo menos una vez al año y participar de ese otro tipo de actividades previstas.

### **4. Superar la posible tendencia a hacer primar en los materiales la estética atractiva por sobre la calidad del contenido.**

Hemos observado en algunos casos, al analizar los materiales que presentan las instituciones, una aparente primacía de la estética por sobre el contenido. Pareciera vislumbrarse un mayor esfuerzo en garantizar en los materiales una determinada estética gráfica que resulte atractiva, por sobre el



*Ministerio de Educación*

*Dirección Nacional de Gestión Universitaria*

contenido mismo que está presente en ellos y las formas gramaticales que estructuran la escritura.

En la misma línea, observamos en algunas ocasiones también, cierta tendencia a nutrir las clases con enlaces disponibles en la web, casi como un imperativo, sin pareciera realizarse el necesario control epistemológico del contenido del enlace que se está proponiendo.

Algunas instituciones han incorporado un sistema de evaluación de calidad de los materiales y han definido sus propios criterios para decidir sobre ello. Por lo que sabemos, la experiencia es positiva y ha ayudado mucho a mejorar el contenido de aquello que se pone a disposición de los alumnos. Es una buena idea que quizá valga la pena imitar.

**5. Garantizar la presencialidad en las unidades curriculares que requieran de prácticas y la presencia efectiva de los docentes de la institución universitaria en el seguimiento y evaluación de las mismas.**

Nos referimos antes al conocimiento práctico como un conocimiento que no se caracteriza por ser aplicación de la teoría. Solo queremos agregar ahora que para garantizar la posibilidad de hacerse del conocimiento práctico profesional, las instancias de prácticas necesariamente deben ser presenciales (la presencialidad como intervención real sobre una realidad objetiva, concreta). Esta forma de concebir la presencialidad, incluye por cierto, las posibilidades que la tecnología brinda hoy para concretar situaciones de práctica distantes pero que, sencillamente, requieren de la tecnología apropiada para ello.

Junto a ello, creemos que la intervención docente continua, cotidiana y sistemática en esas instancias, es tan necesaria como en cualquier otra unidad curricular y que necesita llevarse a cabo por profesores que pertenezcan a la institución y compartan los códigos propios de la formación universitaria que se propone desde una determinada carrera.

**6. “Desprender” la innovación/el cambio en la modalidad del factor económico.**

Aquí hay una clave más que importante: el factor económico. La modalidad requiere de una fuerte inversión para ser puesta en marcha y además, cada



*Ministerio de Educación*

*Dirección Nacional de Gestión Universitaria*

unidad curricular de un plan de estudio, supone erogaciones en personal calificado: el contenidista, el tecnólogo, el diseñador gráfico, etc.

Sucede a menudo que, una vez realizadas las inversiones relativas a cada unidad curricular, se plantea una seria dificultad cuando se quieren realizar modificaciones en los materiales porque ello requiere de una nueva intervención del contenidista, el tecnólogo, el diseñador gráfico... y la ecuación económica se desestabiliza. Mucho más aún cuando las modificaciones necesitan ser más de fondo.

Alertamos sencillamente en evaluar si este factor no se constituye en el determinante al momento de analizar la necesidad de cambios y si ello no conlleva a impedir tomar las decisiones académicas que se requieren.

## **7. Capacitar a la docencia con resultados efectivos.**

Las formas de intervención didáctica de los docentes que trabajan en la modalidad a distancia son necesariamente diferentes a los que lo hacen en la modalidad presencial. Quienes no tienen experiencia en las particularidades específicas que caracterizan al tipo de trabajo docente, entonces, requieren capacitación específica. Esa capacitación no puede reducirse al manejo de una plataforma o a las consideraciones a tener en cuenta para grabar un video (cuestiones solo de tecnología) sino que necesitan asentarse también en cuestiones pedagógicas y didácticas que posibiliten recrear el trabajo docente y asegurar mínimamente que las intervenciones que se hagan serán efectivas para andamiar<sup>5</sup> el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El problema es mayor aun cuando, una carrera presencial se comienza a ofrecer con la modalidad a distancia y la institución "empuja" a los docentes de la presencialidad a que se hagan cargo de la distancia también, sin dar lugar a que puedan elegir si quieren o no hacerlo.

<sup>5</sup> La metáfora de "scaffolding" (andamiaje) fue usada por Bruner, J.S. & Sherwood, V. (1975) para aludir a la estructura provisional que monta el docente para sostener la construcción del propio aprendizaje por parte del estudiante.



*Ministerio de Educación*

*Dirección Nacional de Gestión Universitaria*

DISPOSICION N° 01115 D.N.G.U.

## INTERROGANTES

Queremos cerrar este DOCUS presentando algunos interrogantes. No avizoramos respuestas para ellos, solo los planteamos como disparadores de nuevos encuentros en torno a estas ideas que hemos querido proponer en este documento y que esperamos promuevan el debate y el intercambio académico e institucional.

Hemos elegido solo cuatro, pero no somos inocentes en dicha elección. Pretendemos enfrentarnos a las preguntas que se relacionan con los comentarios que, a menudo, circulan por los "pasillos" del mundo académico cuando nos referimos a la modalidad:

- ¿Es conveniente que carreras que requieren una alta proporción de conocimientos prácticos se ofrezcan a distancia?
- ¿Es necesario contar con unidades de apoyo? ¿Cómo evitar la proliferación de "subinstituciones"?
- ¿Cómo formular estándares específicos de la modalidad para carreras que requieren acreditación?
- ¿Cómo demostrar que la calidad de la educación no depende de la modalidad?

El presente documento ha sido elaborado por:  
Jorge STEIMAN (DNGU) y Mariana MARTIN (DNGU)

Revisión y aportes:  
Javier FALETTY M. (DNGU)  
Buenos Aires, abril 6 de 2015.