"Año de la Recuperación y Reinvindicación del Derecho a la Educación"

CONSEJO SUPERIOR
DE LA UNIVERSIDAD DEL CHUBUT
RESOLUCIÓN N° - - - 0 1 8

Rawson, Chubut, 14 MAY 2025 .-

VISTO:

El Expediente Nº 451/2025 - UCH y

CONSIDERANDO:

Que, por la Ley VIII Nº 81 (antes Ley Nº 5819) se creó la Universidad del Chubut como persona jurídica pública dotada de autonomía académica e institucional y autarquía económica – financiera;

Que, según lo normado por el artículo Nº 2 de la ley de creación de la Universidad del Chubut, ésta se regirá por las disposiciones de la Ley Nº 24.521, en tanto no vulnere la autonomía provincial;

Que, asimismo el artículo Nº 29 de la Ley Nº 24.521, establece que las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional;

La Asamblea de la Universidad del Chubut, por la Resolución Nº 2/2016, aprobó el Estatuto Universitario, modificado mediante Ordenanzas Nº 01/2022 y N° 03/2024;

Que, por su parte, el Decreto del Poder Ejecutivo Provincial N° 291, de fecha 07 de mayo de 2018, por el cual se aprobó la reglamentación de la Ley VIII N° 81, delimita, define y asegura la autonomía y autarquía que se reconocen y otorgan a la Universidad del Chubut, definiendo a la primera como "*el medio necesario para que la Universidad del Chubut cuente con la libertad suficiente que le permita el cumplimiento de su finalidad específica, esto es, la creación, mediante la investigación y la distribución del conocimiento en todas las ramas, a través de la docencia y la extensión. Por su parte, la autarquía es complementaria de la autonomía, y por ella debe entenderse como la aptitud legal que se les confiere a la Universidad del Chubut para administrar, por sí misma, su patrimonio; es decir, la capacidad para administrar y disponer de los recursos que se les asigna mediante la ley de presupuesto, como así también la plena capacidad para obtener, administrar y disponer de los recursos propios que se generen como consecuencia del ejercicio de sus funciones.*";

Que, la Asamblea de la Universidad del Chubut, por la Resolución Nº 2/2016, aprobó el Estatuto Universitario, modificado mediante Ordenanzas Nº 01/2022 y N° 03/2024;

Que, el artículo Nº 20 del Estatuto de la Universidad del Chubut, determina que "*El Consejo Superior, en conjunto con el/la Rector/a, ejerce el gobierno normativo y define las políticas de la Universidad. También ejerce el control de los órganos unipersonales en todo el ámbito de la Universidad*";

Que, asimismo, el artículo 27 fija entre las atribuciones y funciones del Consejo Superior, las de *"ejercer el co-gobierno de la Universidad en cumplimiento de los fines establecidos en la Ley de Creación de la Universidad, en las leyes provinciales que correspondan, en la Ley de Educación Superior y en el presente Estatuto"* y la de *"resolver toda otra facultad que no se encuentre asignada a otro órgano de gobierno por el presente Estatuto." (incs. a y v);*

Que, el Plan de Estratégico Institucional (PEI) de la Universidad del Chubut establece dentro de sus estrategias el desarrollo, consolidación y seguimiento de la educación a distancia, en consonancia con los lineamientos y principios institucionales;

Que, mediante Resolución del Consejo Superior N° 022/2020-UDC se aprueba el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) el cual cuenta con una Comisión Permanente de Educación a Distancia cuya composición, misión y funciones se encuentran establecidas en el mismo Anexo único de la citada norma;

*Que, p*or otro lado, mediante Ordenanza del Consejo Superior Nº 01/2024, se aprueba el Reglamento Interno del referido órgano colegiado de gobierno;

Que, según lo estipulado en el artículo 31 de la citada normativa, es facultad de la Comisión Permanente de Carreras " a) Analizar y elevar informe al pleno del Consejo Superior sobre las nuevas ofertas de pregrado, grado y posgrado propuestas por las Escuelas. b) Participar de los procesos de evaluación continua de los planes de estudio de las carreras de pregrado, grado y posgrado; y c) Participar de los procesos de autoevaluación de las carreras de posgrado y grado reguladas por el Estado;

Que, respecto a los requisitos generales de tramitación de proyectos, el referido régimen, dispone en su artículo 44 que *" Los proyectos solo podrán ser presentados por la Rectoría o por los/las Consejeros/as. Todos los asuntos que deban ser tratados por el Consejo Superior se presentarán en forma de Proyecto de Ordenanza, Resolución o Declaración, debidamente fundamentado, ajustando su forma a las normas usuales en la Universidad, dirigidos a la Presidencia para que ésta disponga su inclusión en el Orden del Día o disponga el pase por Secretaría a la Comisión respectiva, en caso de corresponder.";*

Que, del mismo modo, en su artículo 45 indica "*La Dirección de Asistencia Legal y Técnica de Órganos colegiados será la responsable de realizar el instrumento legal de convocatoria a sesiones ordinarias y extraordinarias, así como también el instrumento legal definitivo del asunto tratado por el cuerpo reunido en sesión, pudiendo realizar correcciones de forma en sus considerandos o en su parte resolutiva, que esclarezcan la decisión del cuerpo colegiado, sin modificar cuestiones de fondo. Deberá asistir a los requerimientos legales y técnicos que le sean efectuados por la Rectoría, las comisiones, los/las consejeros/as y/o la Secretaría del Consejo Superior, así como también dictaminar en los temas que le sean girados para su consideración";*

Que, mediante la Resolución Rectoral Nº 134 - 2025 UDC, el Consejo Superior fue convocado a una Reunión Ordinaria a llevarse a cabo el día 08 de mayo de 2025, a las 15:00 horas mediante un sistema mixto que combine la participación virtual de la mayoría de miembros, utilizando la plataforma "Hangouts Meet" de Google, por medio de los correos electrónicos institucionales personales de cada Consejero, con la participación presencial en la Sede Rectoral de las autoridades del Consejo Superior, y de los consejeros que así lo soliciten, con la debida antelación;

Que, en la reunión antes mencionada, el Consejo Superior trató como 7º) punto del orden del día la Propuesta del: "Modelo Pedagógico de Educación a Distancia";

Que, a fojas 119/137 se encuentra acompañado proyecto de Resolución, en cumplimiento del artículo 44 del Reglamento Interno del Consejo Superior;

Que, a fojas 139 obra Dictamen N° 01/2025-CPC-CS;

Que, asimismo, a fojas 140/143 se encuentra acompañado Dictamen N° 18/2025 de la Dirección de Asistencia Legal y Técnica de Órganos Colegiados, emitido en el marco del Expediente N° 1397 /2024-UCH;

Que, por su parte, a fojas 226/228 obra el acta que surgió del tratamiento del tema y que dió lugar a la aprobación de propuesta presentada a consideración;

Que, en uso de las atribuciones propias, según lo dispuesto en el Estatuto de la Universidad del Chubut, es facultad del Consejo Superior de esta Universidad, resolver sobre el particular;

POR ELLO:

CONSEJO SUPERIOR
DE LA UNIVERSIDAD DEL CHUBUT
RESUELVE:

Artículo 1º: APROBAR el "Modelo Pedagógico de Educación a Distancia de la Universidad del Chubut" de conformidad con el detalle que se transcribe en el Anexo I de la presente resolución.

Artículo 2º: APROBAR las "Metodologías Activas" de conformidad con el detalle que se transcribe en el Anexo II de la presente resolución.

Artículo 3º: APROBAR el "Programa de la Asignatura" de conformidad con el detalle que se transcribe en el Anexo III de la presente resolución.

Artículo 4º: APROBAR el "Esquema General de la Evaluación de las Propuestas" de conformidad con el detalle que se transcribe en el Anexo IV de la presente resolución.

Artículo 5º: APROBAR la "Guía de Evaluación de Materiales Educativos" de conformidad con el detalle que se transcribe en el Anexo V de la presente resolución.

Artículo 6º: APROBAR la "Plantilla de E-Actividad" de conformidad con el detalle que se transcribe en el Anexo VI de la presente resolución.

Artículo 7º: APROBAR la "Rúbrica de Validación de la Propuesta Pedagógica" de conformidad con el detalle que se transcribe en el Anexo VI de la presente resolución.

Artículo 8º : La presente Resolución será refrendada por el Señor Secretario.

Artículo 9º Regístrese, publíquese y cumplido, ARCHIVESE.-

Lic. Nahuel Dominguez
Secretario
Universidad del Chubut

Dra. Marcela Inés Freytes Frey
Presidenta
Universidad del Chubut

ANEXO I
RESOLUCIÓN Nº - 018 - C.S.

Modelo Pedagógico de Educación a Distancia de la Universidad del Chubut

1. Introducción.

La Universidad del Chubut (UDC) fue creada por la Ley N°VIII-81 de la Provincia del Chubut en el marco de las prescripciones de la Constitución Nacional, de la Constitución Provincial y de la Ley N° 24.521 de Educación Superior.
Como misión la UDC asume el cumplimiento de su Función Social desarrollando actividades de docencia, extensión e investigación que respondan a las necesidades del territorio provincial en el plano social, económico, científico, tecnológico, cultural, ambiental y de planificación en la provincia del Chubut.
Esta Casa de Altos Estudios está emplazada en la provincia del Chubut con una superficie de 224.686 km^2 y una densidad poblacional de 2,3 habitantes por Km^2, concentrados en cinco ciudades muy distantes entre sí, y poblaciones dispersas en pequeñas localidades, comunas y aldeas rurales a lo largo de este extenso territorio. Estas características requieren la definición de modelos de gestión de las funciones sustantivas que sean flexibles y abiertos.
La función docente se enmarca en la visión de la UDC como garante de los derechos constitucionales de enseñar y aprender y liderar en el campo de la formación integral de profesionales con sensibilidad social, reflexivos/as, analíticos/as, emprendedores/as y altamente calificados/as. Con ese fin prioriza la excelencia académica, investigativa, productiva y de servicios.
La UDC desarrolla su programación académica en las modalidades presencial y a distancia. Por ello, la UDC tiene validado su Sistema Institucional de Educación a Distancia mediante resolución 164/21 del Ministerio de Educación de la República Argentina.
El SIED de la UDC fue creado con la convicción de mitigar brechas y contribuir a democratizar el acceso a la educación de Nivel Superior. Lo expuesto promoverá, en primera instancia, al desarrollo socio comunitario y productivo en todo el territorio provincial y a futuro con un alcance mayor.

En ese contexto, la UDC propone su modelo pedagógico[1] como marco de referencia en el cual se inscriben los procesos de enseñanza y aprendizaje con anclaje en la calidad de los procesos, la organización académico-administrativa y la omnipresencia de las tecnologías.
En este marco, resulta significativo explicitar como refiere Terigi (2008) dos elementos que convergen entre sí. Por un lado, el modelo organizacional que se refiere al conjunto de restricciones que están determinadas por la institución; mientras que por el otro lado, el modelo pedagógico es la producción específica, que toma en cuenta esas restricciones para producir una respuesta a la pregunta sobre cómo promover los aprendizajes en ese contexto.

[1] Asumiendo un modelo como una herramienta conceptual que permite comprender cabalmente un evento y representarlo para orientar su acción.

2. Alcance.

Este documento está dirigido a la Comunidad Universitaria de la Universidad del Chubut en relación con propuestas que se imparten en la modalidad a distancia o en la modalidad presencial con el 30 al 50% de sus horas bajo formatos a distancia.
Guía a la docencia para que planifiquen, diseñen, implementen y evalúen las propuestas pedagógicas que llevan a cabo. Brinda a los/las estudiantes información sobre la perspectiva institucional para el desarrollo de los procesos de formación. Finalmente, acompaña al equipo de gestión de la Universidad para el seguimiento, validación y mejora de los procesos de formación.
El documento se organiza en secciones. En la primera sección se sientan las bases teóricas en las cuales se sustenta el modelo pedagógico. En la segunda sección se describen los ejes en base a los cuales gira el modelo pedagógico de la UDC, siendo éstos: Estudiante, Docente, Procesos de enseñanza y aprendizaje, Tecnologías y Evaluación. Por su parte, la tercera sección se explicita la implementación del modelo pedagógico de la UDC considerando un proceso en cinco fases que abarca desde la planificación hasta la evaluación.

3. Sección I: Fundamentación Teórico Conceptual

Las TIC fueron entrando en todos los contextos casi sin darnos cuenta y el cambio que han producido es de tal magnitud que aún nos faltan palabras para analizarlo y conceptualizarlo adecuadamente.
Nombrar el cambio requiere desarrollar nuevo vocabulario, nuevos marcos conceptuales y nuevos marcos teóricos. Estamos siendo testigos de una serie de procesos que se yuxtaponen unos a otros, que se interrelacionan entre sí y producen nuevas realidades. La interacción de estos procesos y las reacciones que desencadenan producen una estructura social dominante, la sociedad red; una nueva economía, la economía informacional y una nueva cultura, la cultura de la virtualidad real (Castells, 1997).
La educación superior es el medio que permite transformar a los seres humanos y así transformar la sociedad en la que habitan, buscando garantizar equidad para superar las brechas que provienen de diferentes ámbitos. Por ello, la educación superior debe atender a los requerimientos de la sociedad, promoviendo que el desarrollo educativo se haga desde la investigación educativa, utilizando los paradigmas cuantitativos y cualitativos de la educación. (López López, *et. al*, 2016)
En ese marco, las bases de este modelo pedagógico se sustentan en resultados de investigaciones en el campo de la educación y de tecnología educativa.
En primer lugar, se centra en el concepto de **Aprendizaje Profundo** y propende a dejar de lado el concepto de **Conocimiento Inerte**, ambos recuperados por Furman (2021). El *aprendizaje profundo* siguiendo a David Perkins es "actuar con el conocimiento de manera flexible". Es decir, a partir de comprender un tema adecuadamente se pueden realizar diversas acciones, tales como: explicar, enseñar, dar ejemplos, resolver problemas, argumentar, crear, y llevarlo a contextos diferentes. Por su parte, el concepto *conocimiento inerte* fue introducido a principios del siglo XX por Alfred North Whitehead haciendo referencia a aquello que se sabe pero que no se puede aplicar en un contexto real.
Asimismo, este modelo considera al aprendizaje, siguiendo a Dehaene (2019) alrededor de cuatro pilares fundamentales:

a) La atención, que se focaliza en la información relevante en el marco de la tarea a desarrollar.
b) El compromiso activo, que insta a la evaluación de nuevas hipótesis.
c) La revisión que compara las predicciones con la realidad y realiza los ajustes que corresponden.
d) La consolidación de lo aprendido que permite fijar el conocimiento a largo plazo.

A su vez, este modelo pedagógico se basa en los principios del **constructivismo** donde se fomenta la construcción activa de conocimiento, la comprensión a través de experiencias, los conocimientos previos y las interacciones con el entorno. En un plano concreto, como dice Lopez López et.al. (2016) es el/la estudiante quien construye el saber a partir de las experiencias organizadas por el/la docente. El conocimiento no se da definido en un texto oral o escrito, sino que a partir de diversos recursos los/las estudiantes elaboran una explicación teórica de la realidad, de manera inductiva, ayudándose por los procesos dispuestos.

Los criterios que conducen hacia un enfoque constructivista en la modalidad a distancia implican: i) aprender haciendo, es decir que los/las estudiantes deban: leer, buscar, resolver problemas, elaborar proyectos, analizar, debatir, entre otros; ii) tener experiencias concretas con el conocimiento de manera individual y grupal; iii) mantener una interacción constante entre el/la docente y los/las estudiantes; y iv) contar con objetivos, guías/planes de trabajo y criterios de evaluación claramente definidos (Area Moreira et.al, 2009)

Este modelo pedagógico se desplegará en **escenarios digitales**, es decir en entornos que integran las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Un desafío importante requiere que al incorporarse las TIC se modifiquen las prácticas pedagógicas, promoviendo la aplicación de metodologías de enseñanza propias de la modalidad a distancia.

En palabras de Area Moreira (2015) nos proponemos trabajar en el enfoque de la "pedagogía del aprender creando con TIC" que busca darle la vuelta a la pedagogía tradicional y favorecer que los/las estudiantes sean quienes elaboren el conocimiento de forma personal, original y creativa. Adell y Castañeda (2012) se refieren a este enfoque con el concepto de "pedagogías emergentes" para referirse a los modelos de uso educativo de las TIC que pretenden ser innovadores y centrados en el aprendizaje autónomo y constructivo del/la estudiante.

En este caso, el énfasis está en las destrezas, en conocimientos funcionales y en la apropiación personal de los saberes más que en la mera adquisición de contenidos disciplinares.

3.1 ¿En qué escenario se inscribe el modelo pedagógico de la Universidad del Chubut?.

Configurar el modelo pedagógico de la UDC implica proyectarlo en dos planos: uno externo y otro interno.

En el plano externo reconociendo características de la sociedad en la que habita. Chubut, en su amplitud territorial propone desafíos para las instituciones de educación superior que busquen responder a las necesidades territoriales. Desde sus inicios, la UDC, como Universidad Pública Provincial, sustenta su deber ser en generar oportunidades para toda la comunidad a lo largo de la Provincia. Así, sus carreras tienen una fuerte orientación territorial y una profunda articulación con las necesidades sociales, productivas, políticas y económicas.

Por otro lado, los últimos dos estadios en la evolución de la sociedad se constituyen a partir de la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento.
Informes de la UNESCO (2008) comparan la sociedad de la información con la idea de "innovación tecnológica", mientras que la sociedad del conocimiento incluye una dimensión de transformación social, cultural, económica, política e institucional.
Castells (1999) señala que la sociedad del conocimiento "trata de una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada en el procesamiento de información, en la generación del conocimiento y en las tecnologías de la información".
Si bien en los últimos años, el avance de las tecnologías con la aparición de dispositivos y aplicaciones ha reconfigurado el entorno donde la sociedad interactúa, desde 2022 la Inteligencia Artificial Generativa lo ha revolucionado aún más.
En UNESCO (2021) define la inteligencia artificial de la siguiente manera "diseño de máquinas o sistemas que imitan funciones cognitivas propias de las personas, tales como percibir, procesar, analizar, organizar, anticipar, interactuar, resolver problemas y, más recientemente, crear".
En esta instancia, es factible diferenciar dos tipos de inteligencia artificial. La **IA predictiva** utiliza algoritmos para analizar datos existentes y hacer pronósticos sobre futuros eventos o resultados, mientras que la **IA generativa** se enfoca en producir nuevo contenido, esto es generar texto, imágenes u otros medios en respuesta a comandos (llamados prompts).
La capacidad de cómputo y la gran cantidad de datos existentes incrementó la capacidad de la máquina para predecir con precisión y ejecutar un resultado deseado, pero ello no implica que tenga inteligencia y que pueda equipararse a la inteligencia humana.
En el plano interno, este modelo se sitúa en los principios que se establecen en el Estatuto de la UDC en el artículo 6°, concretamente en relación con la formación integral, el respeto y la formación de conciencia, la defensa de los derechos humanos, diversidad, igualdad e inclusión y la libertad en la enseñanza.
Asimismo, en los planes de acción que guían el desarrollo institucional se detallan aspectos concretos de la configuración de la función docente en estrecha relación con las demás funciones de la Universidad.
Los ejes transversales del plan de acción actual reconocen, entre otras cuestiones:
- la articulación con el nivel medio, el acompañamiento a las trayectorias y el seguimiento a graduados/as como un círculo virtuoso;
- la capacitación docente como acción continua;
- definición e implementación de estándares para el aseguramiento de la calidad.

3.2 ¿Qué espera la Universidad del Chubut de sus graduados?.

La UDC trabaja a través de la articulación de sus funciones sustantivas a fin de generar las condiciones de posibilidad para que sus egresados/as sean profesionales con compromiso social atentos/as a las necesidades de sus territorios. Como profesionales que se entrelazan en el sistema productivo, educativo, de la salud, entre otros, poseen conocimientos y herramientas para el trabajo interdisciplinario y desde una perspectiva de derechos. Son personas que ejercen su profesión con dedicación, honestidad y compromiso, contribuyendo al fortalecimiento de una sociedad más justa y sostenible.

Los/las egresados/as de la UDC poseen capacidad para identificar y responder a necesidades sociales, económicas, ambientales, científicas y culturales del territorio a fin de aportar al bienestar colectivo.
Los/las egresados/as de la UDC son profesionales que deben desenvolverse en una sociedad líquida, concepto que introdujo Zygmunt Bauman, para referirse a la era del cambio y de la transitoriedad, en contraposición con una sociedad sólida caracterizada por aquello que persiste en el tiempo (Bauman, 2008) Por ello, los/las egresados/as poseen conciencia del rol de la Universidad Pública como actor social fundamental en la democratización del conocimiento y en la promoción de la igualdad de oportunidades.
La formación de los/las graduados, se sustenta en valores de inclusión, respeto por la diversidad cultural, racial, religiosa, sexual y de género, y compromiso con la erradicación de violencias y discriminaciones.

4. Sección II: Ejes del modelo pedagógico de la UDC.

Dadas las características de la Universidad de Chubut en cuando a su organización, propuesta académica y consideraciones generales de su SIED se propone un modelo pedagógico que siente las bases sobre:

- El/la estudiante como centro del proceso de aprendizaje
- El/la docente como diseñador/a de experiencias
- Un proceso que se focalice en el aprendizaje profundo y el fortalecimiento del pensamiento crítico.
- La tecnología como asistente de los procesos de enseñanza y aprendizaje
- La evaluación es un eje que atraviesa las dimensiones anteriores

Es imprescindible realizar un abordaje sistémico de los procesos de formación, por ello en este modelo se consideran: aspectos geográficos, condiciones socio-laborales, pedagógicos (roles de docente y estudiante, mayor abanico de medios de aprendizaje, cambios en las estrategias didácticas), tecnológicos e institucionales. (Salinas Ibañez, 2008)
Por tanto, el modelo pedagógico de la UDC integra las habilidades, herramientas y estrategias que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las diversas metodologías para el abordaje de los contenidos, las estrategias de evaluación; el proceso didáctico y la práctica pedagógica del docente, tendiente a la excelencia académica en la Universidad, el logro de un aprendizaje significativo, contextualizado y pertinente respecto a las demandas educativas actuales.
A continuación se describen cada uno de los elementos mencionados.

4.1 El/la estudiante como centro del proceso de aprendizaje.

Las personas que eligen estudiar en UDC pueden pertenecer a distintas generaciones, estudiantes recién graduados/as de la escuela media, trabajadores/as que están iniciando o complementando su formación, personas mayores que buscan en el estudio significación a su vida. A su vez, su relación con la tecnología puede ser diversa, constituyéndose en residentes o visitantes digitales, según de qué manera cohabitan el mundo digital. Los/las residentes están a tiempo completo en el mundo digital, mientras que los/las visitantes sólo tienen una participación intermitente. A diferencia de la categorización de nativos/as e inmigrantes digitales, en este enfoque la edad no es determinante (Hernández et.al, 2014). En este sentido, es importante que la

Universidad contemple estas características y se brinden instancias de formación para alcanzar un nivel de competencias digitales que les permitan desarrollar sus actividades académicas.

Pensar en el/la estudiante como centro del proceso de aprendizaje es implementar estrategias que favorezcan el desarrollo de un estudiantado activo, autónomo, proactivo, con la capacidad incremental de gestionar su propio aprendizaje durante toda la vida de acuerdo a lo que plantea el SIED UDC.

Es decir, se trata de conferirle al/a la estudiante la responsabilidad del aprendizaje y darle el rol de protagonista de su formación, pero con la guía del/de la docente que acompaña, valida el itinerario y ajusta de ser necesario, y asiste en la toma de decisiones.

Conscientes que los/las estudiantes dejan de ser meros consumidores de conocimientos para convertirse en participantes activos/as de la educación superior (Silvio, 2001), resulta necesario que:

a. se considere la forma en que los/las estudiantes aprenden. La Universidad reconoce que no todas las personas aprenden de la misma manera, procura que todos los/las estudiantes maximicen sus fortalezas para lograr un exitoso proceso de aprendizaje.
b. se considere que
c. se conformen comunidades de aprendizaje: Entendiendo que el aprendizaje es un hecho social, se promoverá la conformación de comunidades de práctica entendidas como "*grupos de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan en su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continua*" (Wenger, 2001)

A esto se suma, la necesidad de generar propuestas educativas que articulen sus estrategias pedagógicas considerando el contexto socio-económico y las condiciones vinculadas a la carga de cuidado y el rol de estudiantes-trabajadores/as que muchos/as de los/las estudiantes poseen. En este sentido, es importante prestar principal atención a las condiciones de desigualdad que existen en relación al acceso a dispositivos y recursos tecnológicos de la población con la que trabajamos.

4.2 El/la docente como diseñador/a de experiencias.

El rol docente se resignificó por la irrupción de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), Tecnologías del aprendizaje y colaboración (TAC) y Tecnologías del empoderamiento y participación (TEP). En ese sentido, el/la docente deja de ser considerado el único poseedor de un saber que sólo tendría que transmitir, convirtiéndose fundamentalmente en el/la socio/a de un saber colectivo que debe organizar y ayudar a compartir (Barberá, 2001).

Los equipos docentes que forman parte de la UDC vienen atravesando diversos desafíos institucionales a partir del reconocimiento nacional de la Universidad que supuso un reajuste del rol docente y un camino de fortalecimiento sostenido también en el ejercicio de la extensión universitaria y la investigación. Así mismo, la UDC a través de sus equipos docentes transitó el desafío de sostener las cursadas durante la pandemia, teniendo que implementar acciones de virtualización de emergencia que supuso un gran esfuerzo por parte de los equipos docentes y de gestión que permitió que todos/as los/las estudiantes pudieran continuar sus estudios. Durante la pandemia

y una vez finalizada la misma, la UDC ofreció múltiples capacitaciones a sus docentes a fin de fortalecer aquellas experiencias incipientes.

El/la docente necesita contar con las herramientas y conocimientos para poder diseñar experiencias que logren trascender los aspectos temáticos. Existen cuatro atributos que son importante para el ejercicio de la docencia en la educación a distancia en: a) comprender a sus estudiantes, b) organizar las sesiones de manera eficiente, c) ser entusiasta en el ejercicio docente y d) tener un conocimiento profundo del campo que se ejerce (Pardo Kuklinski, 2023)

Promovemos un modelo pedagógico sustentado en un alto compromiso docente y en el fortalecimiento de competencias sobre la base de la propuesta de García Aretio (2020). Dicha propuesta si bien toma elementos del modelo TPACK[2] (Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y del Contenido), lo amplía. Considera un conjunto de competencias entendidas como los saberes que un/una docente debe dominar y un conjunto de compromisos que refieren a las obligaciones que se contraen con la sociedad, la institución y con cada uno de los/las estudiantes puestos en manos del/de la docente, referida a que se cuenta con la formación requerida para el desempeño de tan relevante profesión.

Las competencias se resumen en disciplinares, tecnológicas, pedagógicas y de innovación.

Competencia disciplinar en relación con los contenidos a enseñar, para lo cual se requiere actualización, rigor académico y generación y validación de conocimiento.

Competencia pedagógica vinculada al saber enseñar a distancia que se compone de los aspectos: i) metodológico que incluye la planificación, el diseño, el desarrollo y la evaluación

de la propuesta; ii) comunicacional que se refiere a las formas de vinculación con los/las estudiantes, a través de diversos recursos de aprendizaje y iii) tutorial para la atención de los requerimientos individuales de los/las estudiantes.

Competencia tecnológica que busca conocer los recursos digitales que asisten los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos recursos deben ser analizados para asegurar su adecuación a la propuesta pedagógica a desplegar.

Competencia de innovación: Se torna coyuntural para diseñar una propuesta pedagógica de calidad y realizar investigaciones sobre lo disciplinar y pedagógico.

Los compromisos son:

Profesional-laboral, en el marco de las obligaciones contractuales asumidas.

Social, en la contribución a garantizar el derecho a la educación brindando ese servicio a la sociedad.

Ético, la actividad docente debe estar cruzada por una actitud donde destaque la ética profesional.

Actualización permanente, los avances científico tecnológicos en todos los campos del conocimiento requieren que los docentes se capaciten para poder brindar conocimientos y metodologías actualizadas.

Colaboración, compartir el conocimiento con el cuerpo docente propendiendo a desarrollar un trabajo sinérgico en el marco de comunidades de práctica.

4.3 Un proceso que se focaliza en el aprendizaje profundo.

---

[2] El modelo **TPACK** (Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y del Contenido) se refiere a un **marco teórico** que describe los tipos de conocimiento que un docente necesita para integrar de manera efectiva la tecnología en su práctica pedagógica

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de este modelo pedagógico se construyen sobre la base de los siguientes elementos.

Por un lado, las pedagogías emergentes, es decir el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje.

Por otro lado, la ubicuidad en el aprendizaje en referencia a que se puede aprender todo y de todos, porque el espacio tradicional para aprender y enseñar pasa "de ser un espacio-lugar a ser un espacio-nodo de la red de interacción global. (Burbules, 2014)

El aprendizaje ubicuo cumple las siguientes características:

i. *Permanencia*: El/la usuario/a conserva la información y el trabajo realizado al pasar de un medio a otro. La traza es única, independiente del medio que se utilice.
ii. *Accesibilidad*: Los/las usuarios/as tienen acceso a los recursos formativos desde cualquier lugar y momento propiciando un aprendizaje auto-dirigido.
iii. *Inmediatez*: El/la usuario/a puede obtener y buscar toda la información de inmediato, cuando lo decida.
iv. *Interactividad*: En todo momento, el/la usuario/a puede interactuar con personas expertas, docentes o compañeros/as de forma síncrona o asíncrona.

Por otro lado, el aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida que es conocido como Aprendizaje sin costuras o sin fisuras, es decir una persona experimenta una continuidad de experiencias de aprendizaje a través de diferentes contextos y tecnologías. (Gros, 2015)

Por último, el modelo pedagógico propuesto se sustenta a las propuestas de las pedagogías críticas que ubican, tal como se viene mencionando, que la educación es una acción colectiva, interdisciplinaria y situada. Por ello, es fundamental que el modelo pedagógico de la educación a distancia de la UDC promueva también la articulación de las funciones sustantivas y aporte a la construcción de un pensamiento crítico, problematizador, que visibilice desigualdades y aporte a la resolución de las problemáticas de la comunidad y la transformación social. La virtualidad, no sólo es un escenario educativo que corre el riesgo de reproducir desigualdades, sino también un escenario para promover nuevas respuestas a problemas estructurales. En este escenario, docentes y estudiantes, interactúan dialógicamente y con horizontes de horizontalidad a fin de, partiendo muchas veces de las propias experiencias de los/las estudiantes y sus realidades de vida, producir conocimientos situados y adquirir herramientas que les permitan el desarrollo de sus profesiones en contextos sociales y económicos complejos.

Por todo lo expuesto, propiciamos procesos de comunicación y aprendizajes colaborativos y tareas que promuevan aprendizajes significativos, a través de diversas propuestas, entre ellas, estudio de casos, aprendizaje basado en proyectos, gamificación y clase invertida, considerando que dichas metodologías favorecen el desarrollo de un estudiantado activo, autónomo, proactivo, con la capacidad incremental de gestionar su propio aprendizaje durante toda la vida.

4.4 La tecnología como asistente de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este modelo pedagógico asume la tecnología como un recurso que colabora en los procesos de enseñanza y aprendizaje pero no sustituye a ninguno de los componentes anteriores.
Se promueve un uso ético y responsable de las tecnologías en el aula y la institución en general, dictando las normas que correspondan para garantizarlo.
Asimismo, se propician acciones que minimizan las brechas de acceso, de uso y competenciales. La brecha de acceso en referencia a la insuficiencia de dispositivos y/o la adecuada conexión a internet lo cual puede tener un origen económico o geográfico. En tanto, la brecha de uso alude a la disponibilidad de los dispositivos y/o conexión a internet, pero sometido a una mayor demanda y, por último, la brecha competencial, que se refiere a las carencias en las competencias digitales que tienen los/las docentes y estudiantes (García Peñalvo, 2020). Tales acciones podrán alcanzar becas u otras ayudas que tiendan a reducir las brechas de acceso y uso, y el desarrollo de actividades de formación en el caso de la brecha competencial.

4.5 La evaluación es un eje que atraviesa las funciones anteriores.

La evaluación es un instrumento transversal en la Universidad y alcanza a todas las dimensiones que componen este modelo pedagógico, es decir, Estudiante, Docente, Procesos de enseñanza y aprendizaje y Tecnología. Para ello, el SIED reconoce la conformación de equipos interdisciplinarios a fin de investigar y alentar prácticas evaluativas que contribuyan a una mejora constante de la calidad educativa.
La evaluación se concreta en tres momentos a saber: a) la validación preactiva, b) la evaluación interactiva y c) la valoración postactiva.
La validación preactiva ocurre en el momento de finalización del diseño de la propuesta y tiene como objetivo determinar el grado de adecuación entre lo planificado y lo diseñado.
Considera los siguientes componentes de la propuesta: Planificación, Recursos, Actividades, Comunicación y Evaluación.
La evaluación interactiva hace referencia a la evaluación de los aprendizajes, mientras que la valoración postactiva se ocupa de la evaluación de la implementación de la propuesta pedagógica.
La valoración postactiva utiliza una que se expone en una tabla de doble entrada, que considera la interrelación entre ejes de la evaluación. En la intersección de la fila i con la columna j, se incluye la descripción de las variables a relevar del eje evaluativo correspondiente a dicha columna, así como los instrumentos de recolección de datos, la información significativa de su cuantificación o cualificación y el impacto que las mismas tienen sobre el eje evaluativo de la fila i, consignándose también los responsables institucionales del seguimiento.
Se esquematiza en una tabla de doble entrada que se incluye en el Anexo IV.

5. Sección III: Implementación del modelo pedagógico de la UDC.

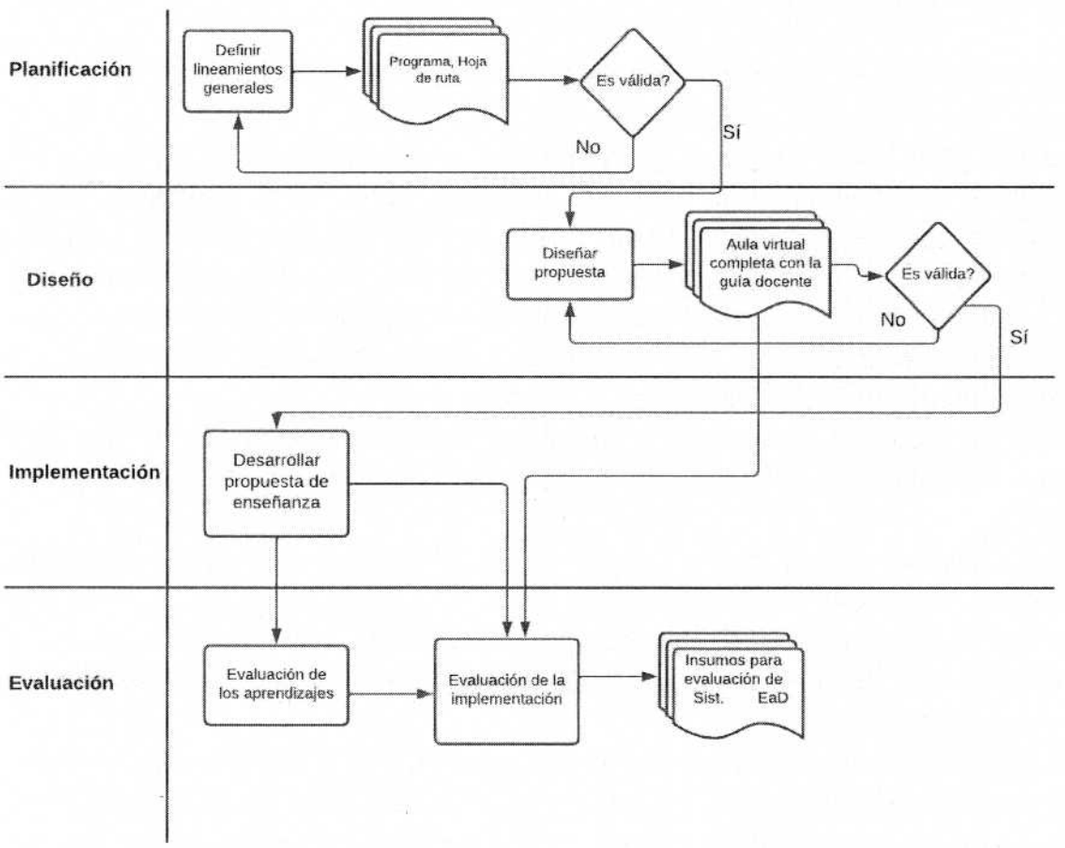
Llevar adelante una propuesta pedagógica en la modalidad a distancia no implica replicar las estrategias de la presencialidad en un entorno mediado por tecnologías, por el contrario, implica diseñar cada componente en clave de innovación. Innovación que supere la mera incorporación de tecnologías, sino que permita analizar de qué modo se presenta la metodología de enseñanza, las formas de evaluar, las estrategias

didácticas que se despliegan, las instancias de interacción docente-estudiante y estudiantes entre sí.

La Universidad del Chubut respeta el estilo de enseñanza de cada docente, no obstante ello, define criterios específicos que deben satisfacer las propuestas formativas que se imparten bajo la opción pedagógica a distancia.

Decidida institucionalmente la implementación de una carrera en la opción pedagógica a distancia, por cada espacio curricular se sigue el proceso que se pauta en el siguiente gráfico.

Como se observa en la figura 1, en cada espacio curricular se realiza un proceso que se gesta en la necesidad del dictado de una asignatura y que finaliza con la evaluación de ese dictado, transitando por distintas fases: planificación, diseño, implementación y evaluación, las cuales se explican a continuación.



El esquema anterior guarda directa relación con lo expuesto por Jackson (1992) que reconoce tres momentos presentes en una situación de enseñanza: el momento preactivo, interactivo y el posactivo. En el primero y el último por lo general el/la docente se encuentra sólo/a o con otros/as docentes, pero sin los/las estudiantes. El momento preactivo es el momento en el que planifica y diseña la propuesta de enseñanza, considerando los saberes y conocimientos previos de los/las estudiantes que serán destinatarios de esa propuesta en particular. El momento interactivo es en cual la propuesta se desarrolla e implementa en el aula, es cuando se produce el encuentro e interacción entre docente y estudiantes y entre estudiantes. El momento posactivo es un momento de reflexión, evaluación y análisis sobre cómo se desarrolló el momento interactivo. Este momento es clave, da a los/las docentes los insumos para mejorar y retroalimentar el momento interactivo de la enseñanza.

5.1 Primera fase: Planificación.

La **planificación** es un proceso de anticipación en el que se prevén acciones para potenciales sujetos -docentes y estudiantes, y desde un modo particular de entender esa relación Krichesky (2018), García y Garcia (2020)

La planificación de una asignatura incluye los siguientes elementos:

1. Presentación y justificación del curso (destinatarios, modalidad de enseñanza, duración, sentido de la asignatura en el contexto curricular)
2. Definición de intenciones, ya sea en términos de propósitos y/o de objetivos,
3. La selección de contenidos, su organización y su secuencia,
4. La especificación de estrategias, tareas y actividades que aluden al tipo de experiencias que se ofrecen a los/as estudiantes/as,
5. Formas y tiempos de comunicación/tutorización,
6. Estrategias y criterios de evaluación.

A los seis puntos anteriormente mencionados, resulta importante incluir la calendarización a los fines de brindar a los/las estudiantes elementos para su organización en los estudios.

Será imprescindible que los/las estudiantes conozcan y comprendan los componentes mencionados, toda vez que se constituye en el contrato pedagógico que establece la institución con los/las estudiantes. Este documento, enmarcado en la normativa vigente y validado por las autoridades correspondientes, se dispone en el aula virtual.

En la etapa de planificación interviene el equipo docente con el asesoramiento del referente del área pedagógica y el/la coordinador/a de carrera.

Son productos de la etapa de planificación: Programa del espacio curricular y hoja de ruta.

5.2 Segunda fase: Diseño.

La etapa de **diseño** involucra el desarrollo de la propuesta pedagógica en las siguientes dimensiones: informativa, praxica, comunicativa y, finalmente, tutorial y evaluativa. (Area Moreira et.al, 2009)

El diseño es la etapa que materializa lo que se ha previsto en la planificación.

Dimensión Informativa

Esta dimensión hace referencia al conjunto de recursos, materiales, o elementos que presentan información o contenido diverso para el estudio autónomo por parte del alumnado.

Los materiales didácticos consisten en "el conjunto de informaciones, orientaciones, actividades y propuestas que el sistema a distancia elabora ad-hoc para guiar al estudiante en su proceso de aprendizaje, contenidos en un determinado soporte o en varios y que se ponen a disposición de los estudiantes por diferentes vías" (Mena et.al., 2005).

Un aspecto que en esta instancia resulta importante diferenciar, son los materiales didácticos de los materiales educativos. Si bien muchas veces resultan compartimentos estancos, las fronteras entre ambos son difusas. Aún así, su distinción se da en que los materiales didácticos son intervenidos por especialistas en diseño instruccional para que respondan a una secuencia y a los objetivos pedagógicos previstos para enseñar un contenido a un destinatario, mientras que los materiales educativos no son alcanzados por este tratamiento. Por tanto, los materiales didácticos están pensados

para que el/la estudiante pueda comprender las temáticas que se trabajan en él y no solamente transmitir información. (Schwartzman, et. al. 2011)

La disponibilidad de materiales educativos se ha ampliado de manera significativa en los últimos años a partir de ampliar la mirada del concepto "de lo abierto en educación". Su inclusión en las propuestas educativas se transformaron en una alternativa muy valiosa, sin perder de vista la necesidad de orientación a los/as estudiantes para que su utilización vaya en línea con los objetivos de aprendizaje propuestos.

Sobre este último grupo, los materiales educativos, se aplican guías de evaluación que analizan un conjunto de criterios que aseguran que dicho recurso es adecuado desde el punto de vista disciplinar, didáctico y técnico (Anexo VII). A ese efecto, se presenta una guía de evaluación de recursos para facilitar al docente y/o referente del Área Pedagógica y Área de Diseño y Desarrollo el análisis en aras de su inclusión en la propuesta.

Para la producción de materiales didácticos se sigue el proceso que se detalla a continuación:

El proceso anterior se sustenta en el modelo ADDIE, un proceso de diseño instruccional interactivo en el cual a partir de los resultados obtenidos en cada etapa, se puede volver a una fase anterior, o avanzar hacia las siguientes.

Las etapas del proceso se resumen a continuación:

1) *Planeación*. Esta etapa hace referencia a la definición de requerimientos, la delimitación de los objetivos, la determinación de los recursos/materiales que se disponen, la asignación de responsabilidades y los tiempos límite para su ejecución.

2) *Análisis*. En esta etapa se examinan los diversos recursos/materiales disponibles que el equipo docente posee, a saber: plan de estudios, programa de la asignatura, los contenidos, las actividades a desarrollar, bibliografía, la programación de las clases y el material desarrollado por el/la docente (como notas, diapositivas, videos, entre otros). Estos elementos constituyen la materia prima para que el/la referente del área de diseño y desarrollo pueda asesorar al equipo docente.

3) *Diseño*. En esta etapa, el equipo docente con la asistencia del referente del Área pedagógica y del Área de Diseño y Desarrollo planifica las unidades de aprendizaje que conforman una asignatura. Esta etapa se caracteriza por establecer en cada unidad

temática qué materiales didácticos se utilizarán, en qué formato, qué herramientas se usarán para cada una de las actividades.

4) *Desarrollo*. Al contar con el diseño elaborado en la etapa anterior y de acuerdo a los lineamientos pedagógicos definidos en el diseño inicial, en esta etapa se procede a preparar el material didáctico que será dispuesto en el campus virtual y en las aplicaciones web 2.0 (y su evolución) seleccionadas entre el equipo docente con la asistencia del área pedagógica y área tecnológica.

5) *Implementación*. Es la etapa que traslada los materiales desarrollados al escenario digital y donde se llevan a cabo pruebas de funcionamiento y el referente del área tecnológica orienta al equipo docente para trabajar en línea con los objetivos pedagógicos planteados.

6) *Evaluación*. Previo a la implementación del espacio, y con la intención de su habilitación, debe realizarse una evaluación para verificar que los materiales diseñados cumplan con las características para la enseñanza a distancia.

Un aspecto de suma importancia en relación con la producción de materiales tiene que ver con el tipo de licenciamiento que se propicia. En ese sentido, las licencias que serán soportadas desde la Universidad del Chubut pertenecen a la familia Creative Commons que habilitan la descarga, el uso y compartición de los contenidos siempre que se mencionen la obra y al autor/ra original.

Concretamente, se propiciará el uso de la licencia: Reconocimiento – Compartir Igual (by- sa). En este caso, se habilita el uso comercial de la obra y de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original. No obstante, los/as autores/as podrán seleccionar con qué licencia de la familia Creative Commons publicar la obra.

5.3 Dimensión Práxica.

Esta dimensión contempla el diseño del conjunto de actividades (de observación, escucha, trabajo en equipo) que facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La UDC prevé que las actividades estén centradas en el/la estudiante y que:

a) propicien el debate, la concentración, el intercambio de ideas, y desarrollen capacidades como el pensamiento crítico, la identificación, resolución de problemas y la argumentación.
b) impliquen inmersión en un entorno multisensorial de recursos, que conecte aula y contexto sociocultural y productivo.
c) generen la necesidad de buscar y compartir la información, productos que requieran de una organización sostenida e ideas consensuadas; experiencias de transferencia de contenido y articulaciones entre lo que se aprende en el aula y más allá de ella, propuestas que den cuenta de la relevancia de la interacción con otros y actividades que inviten al trabajo a partir de diferentes entornos; de manera formal e informal.
d) propicien la transferencia de los contenidos a la resolución de situaciones que emulen a la práctica profesional, mediante estrategias de resolución de problemas, análisis de casos, planificación de proyectos, simulaciones, y debates académicos, entre otras. El propósito es que se pongan en juego modos de pensar y de hacer que superen el sentido común.

Sobre la base de las premisas anteriores, en este contexto se utilizarán los siguientes tipos de actividades (Marcelo et.al.,2014)

Actividades asimilativas: Promueven la comprensión de determinados conceptos o ideas que el/la docente presenta. Son ejemplos: Asistir a webinars - Participar de la exposición del docente - Lectura de contenidos - Lectura de un artículo científico - Visualizar una presentación.

Actividades de gestión de información: Requiere de la búsqueda de información en relación con una consulta o problema a resolver, sino también a su análisis y comprensión. Ejemplos: Buscar un artículo científico - Analizar noticias - Analizar un documento a partir de un guión - Analizar una película o fragmento de vídeo - Analizar información o datos - Analizar fragmentos de audio - Buscar información de forma independiente - Buscar relaciones entre la teoría y un documento (proyecto) - Analizar noticias de prensa - Enumerar conceptos e ideas - Explorar en bases de datos - Realizar un mapa conceptual del contenido - Recolectar datos - Sintetizar.

Actividades de aplicación: Requiere que los/las estudiantes pongan en práctica conceptos o acciones previamente observados. Por ejemplo: Resolver ejercicios - Desarrollar una aplicación práctica en simuladores - Practicar con ejercicios los contenidos explicados - Resolver un caso, supuesto o problema - Juego de Roles.

Actividades de comunicación: Promueve la presentación de información, discusiones, debates, puestas en común. A modo de referencia: Debatir - Defender un trabajo - Desarrollar una entrevista - Exponer - Llegar a acuerdos - Participar en dinámicas de grupo (de presentación, lluvias de ideas, etc.) - Presentar un caso - Poner en común - Exponer una opinión.

Actividades productivas: Requiere la elaboración de informes, documentos o la creación de un recurso. Ejemplos: Planificar una propuesta de intervención o plan de trabajo - Desarrollar un tema del programa - Definir conceptos - Diseñar un proyecto de trabajo - Elaborar un diario o cuaderno de campo - Elaborar una maqueta digital - Elaborar y presentar una carpeta de actividades o portafolio - Escribir en un blog - Escribir en un wiki - Producir un material de lectura - Producir materiales audiovisuales - Realizar una composición escrita, ensayo - Redactar un caso - Redactar un informe de resultados.

Actividades experienciales: Ubican a los/as estudiantes/as en un ambiente cercano al ejercicio profesional futuro, bien de forma real o bien de manera simulada. Por ejemplo: Desarrollar prácticas en un contexto real (hospital, empresa, etc.) - Trabajar con un simulador.

Siguiendo a Cabero Almenara et. al (2021), llamamos **e-actividades** a todas las tareas desarrolladas por el estudiante de forma individual o colectiva en un entorno digital, y que están destinadas a obtener un aprendizaje específico. En el Anexo VI se agrega una plantilla para definir una e-actividad.

En función del tipo de actividad que se seleccione se definirá en conjunto con el Área Pedagógica y el Área Tecnológica las herramientas, del campus y/o externas a éste, que mejor se adecúan a los propósitos de enseñanza.

En síntesis, esta dimensión configura el entorno en el cual los/as estudiantes se enfrentan a situaciones de aprendizaje que implica la activación de distintas habilidades y estrategias cognitivas, actitudinales y sociales.

En el caso de la existencia de prácticas pre-profesionales o profesionales en centros de prácticas externas a la Universidad, es requerido que, en el marco de la normativa vigente, en esta etapa se elabore, de manera exhaustiva, los siguientes aspectos: las tareas a realizar, la coordinación de actividades entre la institución y la organización donde se llevan a cabo las prácticas, el seguimiento del/de la estudiante/a que desarrolla la práctica, los canales de comunicación entre ambas instituciones.

5.4 Dimensión Comunicativa.

Esta dimensión define las acciones de interacción social entre docentes y estudiantes. Esta comunicación se produce a través de herramientas sincrónicas (videoconferencia o audioconferencias en línea) y asincrónicas (foros) disponibles en el aula virtual de la asignatura en el Campus Virtual de la UDC.
El desarrollo de esta dimensión es fundamental para que el aula virtual no se convierta en un repositorio de materiales.
Cuando en una asignatura se estipulan encuentros sincrónicos, es importante que los mismos estén diseñados para generar intercambios significativos entre el/la docente y los/las estudiantes, incluso entre los/las estudiantes entre sí. Por ello, es importante ubicar que un encuentro sincrónico no reproduce un modelo de clase explicativa como suelen implementarse en las clases presenciales, como tampoco se asemeja a las tradicionales clases magistrales. Es importante que el encuentro sincrónico se pre diseñe y aporte a dialogar, problematizar y fomentar la participación de los/las estudiantes. Para ello, se puede recurrir, por ejemplo, a varias de las herramientas que se viene proponiendo, como ser las clases invertidas, el trabajo en pequeñas salas, la realización de mapas conceptuales colaborativos, el trabajo analítico sobre casos y situaciones problemáticas, etc.
Los espacios sincrónicos se sustentan en todo el trabajo previo que el/la docente hace en su aula virtual, tanto en relación a las actividades y lecturas, como a los otros tipos de soportes que se puedan llegar a utilizar, tales como videos explicativos de temáticas y conceptos, audios y los REA que se generen.
Por último, es fundamental prestar especial atención al cuidado de los tiempos de los/las estudiantes y la accesibilidad. Para ello, es necesario que los/las estudiantes conozcan con anticipación la frecuencia con la que se desarrollarán los encuentros sincrónicos y sus características y condiciones. La duración de los encuentros sincrónicos no debe ser excesiva y deberían poder sustentarse en dinámicas que promuevan la participación y eviten la fatiga de los/las estudiantes. Así mismo, es necesario contemplar la posibilidad de que haya personas que no puedan asistir, por lo cual se requiere que los encuentros sincrónicos sean grabados y queden accesibles para todos/as.

5.5 Dimensión Tutorial y Evaluativa.

Esta dimensión hace referencia al diseño de las instancias evaluativas y el acompañamiento tutorial. Concretamente contempla la definición de las estrategias de evaluación, criterios de evaluación y recolección de evidencias sobre los recorridos de los/las estudiantes. El aspecto evaluativo de esta dimensión tiene una estrecha relación con la dimensión praxica recientemente detallada.
Es producto de esta etapa el aula virtual diseñada con todos los materiales/recursos incluidos o referenciados y validada de manera que esté en condiciones de su implementación.
Un aspecto importante a dejar establecido es el modelo de aula virtual que se propone desde la UDC.
En ese sentido, los elementos que éste debe tener alcanzan:
1. Recursos de comunicación social: foros, tablón de anuncios, mensajería interna, chats.

2. Recursos o materiales de estudio: materiales didácticos y materiales educativos.
3. Recursos para la realización de proyectos, tareas o actividades de aprendizaje por los/as estudiantes.
4. Recursos para la evaluación y tutorización continua.
5. Recursos organizativos de la asignatura: programa del espacio curricular, hoja de ruta, fichas de seguimiento personales, sistema de calificaciones).
Finalizada la fase de diseño, descripta en la figura 1 ya se cuenta con un mapa de todos los elementos de la propuesta pedagógica con sus respectivos desarrollos. En esta instancia, el área de diseño y desarrollo del SIED aplica la rúbrica que se halla en el Anexo V mediante la cual se valida la propuesta pedagógica de cara a su implementación. Este momento se corresponde a la validación reactiva descripta en el SIED UDC.

5.6 Tercera fase: Implementación.

Siguiendo la figura 1, en la fase de **implementación** intervienen los/las estudiantes, el equipo docente, y las áreas de dependencia pertenecientes al SIED. En esta fase los/as estudiantes transitan su proceso de aprendizaje en relación con los diversos materiales didácticos, materiales educativos, en la interacción con el equipo docente, con sus compañeros/as, resuelven actividades de manera individual y grupal, se autoevalúan, son evaluados a través de diferentes instrumentos y conociendo los criterios que se aplican a ese fin.

5.7 Cuarta fase: Evaluación.

La última fase, la **evaluación**, contempla dos aspectos, por un lado, la evaluación de los aprendizajes, y por otro lado, la evaluación de la implementación de la propuesta.
La evaluación de los aprendizajes se corresponde con el momento de evaluación interactiva propuesto en el SIED UDC.
Es importante destacar que el enfoque de evaluación que se asume desde el SIED UDC supera el enfoque tradicional por una concepción alternativa, la evaluación formativa. Siguiendo a Anijovich et. al. (2022) el enfoque mencionado en primer término hace foco en los resultados, mientras que el segundo contempla la evaluación para el aprendizaje.
El sentido de la evaluación para el aprendizaje forma parte de la práctica cotidiana de los/las estudiantes, docentes y entre pares buscando mejorar los aprendizajes a través del diálogo, la reflexión, la observación, y además enfatiza en lo situacional.
Desde el Sistema de Educación a Distancia de la UDC se trabaja en favorecer instancias de evaluación formativa contemplando los siguientes elementos:

1. Conocimiento de los/as estudiantes de los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación
2. Coherencia con la propuesta de enseñanza
3. Variedad de instrumentos de recolección de evidencias acorde a la complejidad de los aprendizajes y la heterogeneidad de los/as estudiantes
4. Prácticas de autoevaluación
5. Prácticas de retroalimentación entre pares.

El equipo docente asistido por el referente del área pedagógica define los criterios e instrumentos de evaluación que se desarrollan en cada espacio curricular que se

plasma en el programa analítico. Esto ocurre en las fases de planificación y diseño anteriormente detalladas.

Una de las cuestiones a considerar tiene que ver con los procedimientos que se aplican a las evaluaciones con la intención de garantizar la confiabilidad y validez.

En primer lugar, vamos a considerar que la validez de una evaluación indica el grado de exactitud con el que mide el constructo teórico que pretende medir y si se puede utilizar con el fin previsto. Es decir, una evaluación es válida si "mide lo que dice medir".

Otro elemento que se considera al momento de analizar la calidad de una evaluación es la confiabilidad. A diferencia de la validez, la confiabilidad sólo se relaciona con la consistencia de la medición.

La confiabilidad implica que el instrumento entrega resultados similares cuando se repite su aplicación en las mismas circunstancias a las mismas personas. El concepto de confiabilidad hace referencia a consistencia, exactitud y estabilidad de los resultados, a las inferencias que se pueden realizar, y tiene directa relevancia en las conclusiones y posterior toma de decisiones.

Para garantizar los criterios de validez y confiabilidad se tendrán en cuenta las siguientes consideraciones de acuerdo a los lineamientos para la evaluación de los aprendizajes establecidos por el SIED:

- El tipo de evaluación que se llevará a cabo estará detallado en el programa del espacio curricular.
- Las fechas en que se realizarán las distintas evaluaciones estará especificado en el cronograma del espacio curricular (Hoja de ruta)
- Las actividades evaluables estarán acompañadas de criterios de evaluación que los/as estudiantes conocerán anticipadamente.
- Las evaluaciones deberán considerar distintos tipos de estrategias donde se promuevan prácticas de oralidad (sincrónicas y asincrónicas) y escritura.
- Las evaluaciones deben ser válidas en términos de evitar el plagio, copia o duplicación, en caso contrario se invalidará la actividad respectiva en términos de su calificación.

Asimismo, para dar garantías del cumplimiento de los criterios de validez y confiabilidad, se define un protocolo que debe cumplirse en las instancias evaluativas.

La evaluación de la implementación de la propuesta se corresponde con la valoración postactiva definida en el SIED. A ese efecto, considera la recolección de datos de diversas fuentes para analizar las decisiones que fueron tomadas en la instancia de planificación, diseño e implementación. En ese sentido, se recogen opiniones de docentes, tutores y estudiantes a través de encuestas y/o jornadas de socialización. Asimismo, se analiza información que provee el entorno virtual (registros de actividad), los sistemas de información y los resultados alcanzados por los/as estudiantes.

Estos insumos más allá de permitir brindar una retroalimentación al equipo docente, son elementos que contribuyen al desarrollo de la autoevaluación integral del Sistema de Educación a Distancia de la UDC.

6. Referencias Bibliográficas.

Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. págs. 13-32.

https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/29916/1/Adell_Castaneda_emergentes2012.pdf
Anijovich, R., Cappelletti, G. (2022). Evaluaciones: 29 preguntas y respuestas. Argentina: Editorial El Ateneo.
Area Moreira, M. (2015) Reinventar la escuela en la sociedad digital. De Aprender repitiendo a aprender creando. Capítulo del libro M. Poggi (Coord): Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria. Políticas y actores. Buenos Aires, IIP-UNESCO, 2015, pgs. 167-194.
https://manarea.webs.ull.es/wp-content/uploads/2014/01/Reinventar-la-escuela-manuel-area-2015.pdf
Area, M. y Adell, J. (2009): —eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Aljibe, Málaga, pags. 391-424.
https://blogs.fcecon.unr.edu.ar/asesoriapedagogica/wp-content/uploads/sites/3/2020/03/e-learning.pdf
Banoy Suárez, W. (2020). Clase invertida: nuevas tendencias en educación mediadas por tecnología: (ed.). Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios.
https://repository.uniminuto.edu/items/0979ccdf-34aa-4ca2-9ca1-ab76ae15e324/full
Barberá, E. (2001). La incógnita de la Educación a Distancia. Barcelona, España: Editorial Horsori.
Barkley, E. F. (2013). Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario: (2 ed.). Madrid, Spain: Ediciones Morata, S. L.
Bauman, Z. (2008) Los retos de la educación en la modernidad líquida. Editorial Gedisa.
Burbules, N. C. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos.Entramados: educación y sociedad, 1(1), 131-134.
Botella Nicolás, A. M., & Ramos Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. Perfiles educativos, 41(163), 127-141.
https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7177077
Cabero Almenara, J., & Palacios Rodríguez, A. D. P. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. La evaluación de la educación virtual: las e-actividades, 24 (2), 169-188.
https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7913196
Castañeda, L., Esteve, F., & Adell, J. (2018). *¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital?*. Revista de Educación a Distancia (RED), (56).
Castells, M.(1999). La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura: La sociedad Red. México: Siglo XXI.
Collazos, C., Guerrero, L., & Vergara, A. (2001, November). Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor. In Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing, Punta Arenas, Chile.
https://www.webquestcreator2.com/majwq/files/files_user/33560/APRENDIZAJE%20COLABORATIVO.pdf
Dehaene, Stanislas (2019). ¿Cómo aprendemos?. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.
Furman, Melina (2021). Enseñar distinto. 1ª ed.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno. Editores
Garcia Aretio, L. G. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(2), 9-30.

https://www.redalyc.org/journal/3314/331463171001/331463171001.pdf

García, J., & García, S. (2020). Las tecnologías en (y para) la educación. Montevideo: FLACSO.
https://www.flacso.edu.uy/publicaciones/edutic2020/garcia_garcia_tecnologias_en_y_para_la_educacion.pdf

García Peñalvo, F. J. (12 de mayo de 2020) El sistema universitario ante la COVID-19: corto, medio y largo plazo. Una conversación pública sobre la Universidad. https://www.universidadsi.es/sistema-universitario-covid-19/

Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. Education in the Knowledge Society, 16(1), 58-68.
https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535554757005

Hernández y Hernández, D. y Ramírez Martinell, A. (2014). Categorizando a los usuarios de sistemas digitales. Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 44, 113-126.
https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61655

Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. Circles of learning (4th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company, 1993.

Lomba Pérez, A. (Coord.), Jáber Mohamad, J. R. (Coord.) Cruz Sánchez Rodríguez, D. D. L. (Coord.). Gamificación en el aula. ed. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Servicio de Publicaciones y Difusión Científica, 2021. 238 p.
https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/114349/1/9788490424216.pdf

López López, Roberto Rolando; Hernández Hernández, Mario Wilfredo Principios para elaborar un modelo pedagógico universitario basado en las TIC. Estado del arte Uniandes Episteme. Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación, vol. 3, núm. 4, octubre-diciembre, 2016, pp. 575-593
https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6756297

Jackson, Pw. W. (1992). La vida en las aulas. Madrid: Morata.

Krichesky, G., Charovsky, M. M., Larrondo, M., & Pezzolo, A. (2018). Modelos y escalas en la planificación: reflexiones y ejemplos para una práctica necesaria. Textos básicos Nro 1.
https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2024/04/978987630234R-completo.pdf

Marcelo, C.,Yot, C., Mayor, C., Sánchez Moreno, M, Murillo, P., Rodríguez López, J. M. y Pardo,A. (2014). Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los estudiantes?. Revista de Educación. 1(363). https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-191

Mena, M., Rodriguez, L. y Diez M.L. (2005) El diseño de proyectos de educación a distancia. Páginas en construcción. Ciudad de Buenos Aires: La crujía

Pardo Kuklinski, H. (2023). Los futuros inevitables de la universidad. Ideas para gestores hacia la consolidación híbrida. Escuela de Educación. UPB Virtual. Medellín. https://futurosdelauniversidad.net/wp-content/uploads/2023/05/Futuros_Universidad_HPK.pdf

Salinas Ibáñez, J. (2008). Innovación educativa y uso de las TIC. Universidad Internacional de Andalucía.
https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/3647/2008_innovacioneducativa.pdf

Schwartzman, G. y Odetti, V. (2011) Los materiales didácticos en la educación en línea: sentidos, perspectivas y experiencias. En Conferencia Internacional ICDE 2011. III Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales. Disponible en: http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/materiales-didacticos-educacion-linea-sentidos-perspectivas-experiencias

Silvio, J (2000). La virtualización de la Universidad: ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología?

Teixes, F. (2015) Gamificación: fundamentos y aplicaciones. ed. Barcelona: Editorial UOC.

Terigi, F (2008) Organización de la enseñanza en los plurigrados de las Escuelas Rurales.
https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf

Wenger, Etienne (2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Paidós.

Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., & Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. Conrado, 18(84), 172-182. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442022000100172&script=sci_arttext

Lic. Nahuel Dominguez
Secretario
Universidad del Chubut

Dra. Marcela Inés Freytes Frey
Presidenta
Universidad del Chubut

ANEXO II
RESOLUCIÓN Nº - 018 - C.S.

Metodologías Activas

Aprendizaje colaborativo.

El aprendizaje colaborativo es el uso instruccional de pequeños grupos de tal forma que los/las estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. (Johnson, 1993)

En el aprendizaje colaborativo prevalece la concepción de que los/las estudiantes trabajan juntos para aprender y son responsables de su aprendizaje y del alcanzado por sus compañeros.

Según Barkley (2013) Las características del aprendizaje colaborativo son las siguientes:

Interdependencia positiva: el éxito de cada persona está vinculado al éxito del grupo, es decir los/las integrantes dependen unos de otros para el logro del objetivo común.

Fomento de la interacción: Los/las integrantes del grupo interactúan entre sí para ayudarse, motivarse y compartir recursos.

Responsabilidad individual y grupal: El grupo es responsable de lograr los objetivos, para lo cual, cada integrante asume una responsabilidad que contribuye al aprendizaje de todos/as.

Desarrollo de competencias para el trabajo en equipo; Los/las estudiantes deben aprender contenidos de la asignatura a la vez que adquieren competencias para el trabajo en equipo, tales como: liderazgo, la comunicación fluida, la capacidad de resolver conflictos, negociar, compartir tareas que posibiliten la colaboración.

Proceso de grupo: Un elemento importante es la reflexión y/o autoevaluación realizando ajustes para lograr un mejor desempeño del grupo.

En esta metodología, los/las docentes asumen tres roles diferentes que se pueden definir siguiendo a Collazos et.al. (2001) en:

a) Diseñador/a Instruccional encargado de: definir objetivos, tamaño y composición del grupo, recursos educativos.
b) Mediador/a cognitivo: se ocupa de acompañar a los/las estudiantes en el desarrollo de habilidades de razonamiento (resolución de problemas, pensamiento crítico) y ayudarlos a llegar a ser más independientes y aprendices autodirigidos.
c) Instructor/a: Hace referencia a las actividades de enseñanza de los contenidos conceptuales, las habilidades sociales y el trabajo en equipo.

Uno de los aspectos a tener en cuenta en esta metodología tiene que ver con la conformación de los grupos para el aprendizaje colaborativo los cuales varían según el objetivo, la actividad y cantidad de tiempo de trabajo. Los grupos pueden ser: formales, informales o básicos. (Barkley, 2013).

Grupos informales: Constitución aleatoria donde los/las integrantes trabajan sobre un breve período de tiempo.

Grupos formales: Se constituyen para trabajar con el fin de alcanzar un objetivo más complejo, lo que insume un período de tiempo que puede incluir semanas.

Grupos básicos: Se constituyen para trabajar en más de una tarea, pueden permanecer incluso por todo el período de cursado.

En los tamaños de los grupos diversos autores/as consideran que la integración debe alcanzar entre 2-6 participantes, reconociendo que 5 es el valor más conveniente, evitando que se formen subgrupos o si el número es mayor que se distorsione el objetivo de la actividad.

Aprendizaje basado en Proyectos.

El Aprendizaje basado en Proyectos (ABP) es una metodología activa centrada en el/la estudiante que se basa en principios constructivistas y tiene una repercusión positiva en la motivación de los/las estudiantes.
El ABP parte de una pregunta concreta a la que los/las estudiantes dan respuesta mediante la construcción de un proyecto. En el ABP es tan importante el producto como el proceso que se desarrolla para lograrlo. En este sentido, existe un componente de investigación didáctica para descubrir los principios básicos de una disciplina (Botella et.al., 2019)
El ABP fortalece en los/las estudiantes competencias de: el trabajo en equipo, la comunicación, el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico, la habilidad para solucionar problemas, habilidad para investigar, el uso de las tecnologías, búsqueda de información, coordinación, planificación, organización. (Zambrano Briones et.al., 2022)
Para implementar el aprendizaje basado en proyectos se puede aplicar la siguiente metodología, que contempla tres fases:
Fase Inicial: En esta fase, se elige un tema vinculado con la realidad, se revisan los contenidos del espacio curricular relacionados con éste, se conforman los grupos, y se establecen las características del producto a desarrollar y del proceso que acompañará dicha evolución.
Fase de Desarrollo: En esta instancia trabajan los/las estudiantes en el proyecto asignado, en un ciclo que contempla actividades de investigación - análisis - producción.
Fase final: Esta etapa implica las actividades de presentación, evaluación formativa del proyecto y reflexión sobre las fortalezas y debilidades. (Zambrano Briones et.al., 2022)

Gamificación.

La gamificación es la aplicación de recursos de los juegos en contextos que no son lúdicos para modificar comportamientos de los individuos mediante acciones sobre su motivación. (Teixas, 2015)
Se distinguen tres tipos de elementos en la gamificación: mecánicas, dinámicas y estética.
Mecánicas y componentes: Son los elementos que visibilizan el progreso en el juego, siendo los más conocidos puntos, medallas o clasificaciones.
Las dinámicas son los patrones, pautas y sistemas presentes en los juegos que no forman parte de los mismos. Las dinámicas se basan en los deseos de las personas: reconocimiento, consecución de objetivos, capacidad de expresión.
La estética hace referencia a las respuestas emocionales que la participación en el juego provoca al jugador/a.
En el ámbito educativo, la gamificación aporta beneficios, en tanto mejora la motivación, el compromiso y el rendimiento de los/las estudiantes. Investigaciones demuestran que tales beneficios se deben a la posibilidad de ganar puntos, obtener

insignias y avanzar entre diferentes niveles, así como una retroalimentación inmediata y claridad en los objetivos.

En Teixes (2015) se presenta una metodología para desarrollar un sistema gamificado a partir del análisis de modelos ya existentes.

Figura 2. Metodología para el desarrollo de propuestas gamificadas

El modelo propuesto inicia teniendo en claro dos cuestiones: a) Cuáles son los objetivos a conseguir y b) por qué se debe aplicar la gamificación.

Si el resultado de la preevaluación es positivo, se continúa con el proceso de diseño del sistema. Para lo cual, en primer lugar, se debe tener un buen análisis del contexto, el entorno y los/las participantes para delinear las conductas a las que inducir a los/las usuarios/as.

El paso siguiente es definir los elementos de gamificación e implementarlos para poner el sistema en producción. El proceso se cierra con el mantenimiento y actualización a partir de un conjunto de métricas definidas.

En esta instancia consideramos importante diferenciar la gamificación de otros tipos de juegos. Para ello, nos valemos de Lomba Pérez, et.al (2021).

Figura 3. Gamificación vs. otros tipos de juegos

Para ello consideraremos 3 variables: Jugabilidad, propósitos y diversión.

Los juegos serios tienen como principal propósito el educativo sobre el entretenimiento. Un ejemplo de ello son los simuladores que tienen una alta jugabilidad y propósito educativo.

La gamificación comparte el propósito educativo de los juegos serios pero carece de jugabilidad porque su propósito fundamental es enseñar a través de mecanismos presentes en los juegos.

Finalmente, los diseños jugables y los juegos apuntan al entretenimiento siendo su propósito educativo menor.

Aprendizaje invertido.

El Reporte Edu Trends del Observatorio de Innovación Educativa del Instituto Tecnológico de Monterrey, define aprendizaje invertido como un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se realiza fuera del aula y el tiempo presencial se utiliza para desarrollar actividades de aprendizaje significativo y personalizado. (Banoy Suárez, 2020). Sus precursores fueron Aaron Sams y Jonathan Bergmann, profesores de Ciencias de los Estados Unidos.

Este enfoque saca del aula la exposición/explicación de contenidos, lo cual realiza cada estudiante por su cuenta utilizando a ese efecto recursos digitales provistos por el equipo docente. Lo mencionado anteriormente permite potenciar la práctica de conocimientos y el desarrollo de otros procesos de adquisición, análisis tales como: discusiones, ejercicios, laboratorios, proyectos, propiciando la colaboración entre los/las estudiantes.

En este método, el/la docente asume un nuevo rol como guía durante todo el proceso de aprendizaje de los/las estudiantes y deja de ser la única fuente o diseminador de conocimiento. Facilita el aprendizaje a través de una atención más personalizada, así como actividades y experiencias motivadoras que requieren el desarrollo de pensamiento crítico de los/las estudiantes para solucionar problemas de forma individual y colaborativa.

En este momento es importante diferenciar aprendizaje invertido recientemente definido de clase invertida ya que esta última se refiere a la asignación a los/las estudiantes de textos, videos o contenidos adicionales para revisar fuera de clase. En este caso, el tiempo en el aula no implica necesariamente un cambio en la dinámica de la clase, por tanto puede o no llevar a un aprendizaje invertido.

Lic. Nahuel Dominguez
Secretario
Universidad del Chubut

Dra. Marcela Inés Freytes Frey
Presidenta
Universidad del Chubut

"Año de la Recuperación y Reinvindicación del Derecho a la Educación"

ANEXO III
RESOLUCIÓN Nº - 018 - C.S.

Programa de la Asignatura

El Programa de una asignatura de una carrera a distancia, debe adecuar su estructura a la normativa vigente y considerar, en particular, los siguientes aspectos:

- En su metodología: la alineación de la propuesta metodológica del/la docente al modelo pedagógico de la educación a distancia de la UDC
- Las características del enfoque teórico, características del enfoque práctico, recursos didácticos a utilizar como apoyo a la enseñanza y detalle de las aulas virtuales.
- Las características y estrategias de interacción que se proponen e identificar explícitamente qué actividades serán sincrónicas y cuáles serán asincrónicas.
- Cuando se trate de una asignatura que contenga prácticas pre profesionales o profesionales, el programa deberá contener el detalle que corresponda en función de la normativa vigente.
- Un detalle de los recursos didácticos que se adopten en la virtualidad: recursos multimedia que se vayan a utilizar, plataformas y herramientas digitales.

En el contrato pedagógico que se establezca, será importante explicitar:

- Los medios de comunicación que se establecen entre docente y estudiantes.
- Los plazos estipulados para las respuestas entre docentes y estudiantes.

Lic. Nahuel Dominguez
Secretario
Universidad del Chubut

Dra. Marcela Inés Freytes Frey
Presidenta
Universidad del Chubut

"Año de la Recuperación y Reinvindicación del Derecho a la Educación"

ANEXO IV
RESOLUCIÓN Nº - - 018 - C.S.

Esquema General de la Evaluación de las Propuestas

¿Qué se evalúa? /¿Por qué es evaluado?	Estudiante	Docente	Procesos E-A	Tecnologías
Estudiante		*Información a relevar:* Manejo didáctico y conceptual de los contenidos. *Instrumentos de recolección*: Encuestas de opinión.	*Información a relevar*: Los procesos de E-A de la Universidad contribuyeron al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. *Instrumentos de recolección*: Encuestas de opinión - Metodología participativa.	*Información a relevar*: En qué medida la tecnología contribuyó al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. *Instrumentos de recolección*: Encuestas de opinión.
Docente	*Información a relevar*: Conocimientos, habilidades y aptitudes. *Instrumentos de recolección*: Instrumentos validados (rúbricas, listas de cotejo) de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.		*Información a relevar*: En qué medida las estrategias desplegadas previstas en el Modelo Pedagógico permitieron que el aprendizaje sucediera de acuerdo a lo previsto? *Instrumentos de recolección*: Metodología participativa.	*Información a relevar*: En qué medida la tecnología aporta al desarrollo de la propuesta de enseñanza. *Instrumentos de recolección*: Metodología participativa.
Tecnologías	*Información a relevar*: Resultados, Interacciones (Análisis de sentimientos), Evolución (personalización) *Instrumentos de recolección*: Datos aportados por los sistemas de información y de enseñanza y aprendizaje.	*Información a relevar*: Acciones realizadas que incluyen tecnologías. *Instrumentos de recolección*: Datos aportados por los sistemas de información y de enseñanza y aprendizaje.	*Información a relevar*: Cómo se ve favorecido o se pueden mejorar los procesos de Enseñanza y aprendizaje a partir de las tecnologías. *Instrumentos de recolección*: Análisis de la propuesta pedagógica.	

Lic. Nahuel Dominguez
Secretario
Universidad del Chubut

Dra. Marcela Inés Freytes Frey
Presidenta
Universidad del Chubut

ANEXO V
RESOLUCIÓN Nº - 018 - C.S.
Guía de Evaluación de Materiales Educativos

La presente guía es aplicada por el docente para analizar un material educativo que prevé incorporar en su espacio curricular. Cada ítem se valora de 1 (muy pobre) a 5 (excelente).

Espacio Curricular (EECC)		Docente	
Material educativo			

Indicador	1	2	3	4	5	Observaciones
¿Es adecuado el material para el nivel y perfil de los/las estudiantes?						
¿Está alineado con los objetivos de aprendizaje del EECC?						
¿Favorece el desarrollo de competencias claves del EECC?						
¿La información es precisa, confiable y proviene de fuentes reconocidas?						
¿Presenta casos prácticos y/o ejemplos que favorezcan la comprensión?						
¿Es accesible para todos los/las estudiantes?						
¿Es accesible desde diferentes plataformas y dispositivos sin dificultad?						
¿El material educativo promueve el aprendizaje autónomo del estudiante?						
¿Incluye actividades que promuevan la reflexión/comprensión del contenido presentado?						
¿Su licencia permite el uso en el entorno educativo de la UDC?						
¿Su presentación es atractiva, profesional y gramaticalmente correcta?						
¿El material educativo es compatible con los sistemas de						

Indicador	1	2	3	4	5	Observaciones
enseñanza y aprendizaje de la Universidad?						

Lic. Nahuel Dominguez
Secretario
Universidad del Chubut

Dra. Marcela Inés Freytes Frey
Presidenta
Universidad del Chubut

ANEXO VI
RESOLUCIÓN Nº - - 018 - C.S.

Plantilla de E-Actividad

Asignatura			
Carrera			
Nombre de la e-actividad			
Unidad			
Entrega			
Fecha de entrega		*Modalidad*	
Objetivos que se persigue que alcancen con su realización			
Contenidos			
Descripción de la e-actividad			
Características del trabajo en grupo			
Recursos que debe utilizar para su realización			
Tiempo de realización de la actividad			
Formas de presentación de la actividad			
Criterios de evaluación			

Lic. Nahuel Dominguez
Secretario
Universidad del Chubut

Dra. Marcela Inés Freytes Frey
Presidenta
Universidad del Chubut

ANEXO VII
RESOLUCIÓN Nº - 018 - C.S.

Rúbrica de Validación de la Propuesta Pedagógica

Criterio	En proceso	Aceptable	Logrado	Superado
Planificación. ¿La propuesta pedagógica pautada permite cumplir con los objetivos del espacio curricular?	La propuesta no está completamente desarrollada y sus componentes merecen revisión en algunos aspectos	La propuesta está desarrollada, no obstante alguna de sus componentes merecen revisión en algunos aspectos	La propuesta está desarrollada en su totalidad y con un nivel aceptable en todas sus componentes.	La propuesta cumple sobradamente los objetivos que se proponen en el espacio curricular
Planificación. ¿El espacio curricular dispone de un cronograma de implementación que cubra el período de dictado completo?	No posee	Sí posee pero no resulta clara la información que aporta	Sí incorpora un cronograma de implementación para el período de dictado del curso.	El cronograma brinda información precisa sobre la calendarización de actividades a lo largo de la cursada.
Recursos ¿Los contenidos del EC se distribuyen en diferentes formatos?	Los materiales expuestos son básicamente textuales.	Convergen diversos materiales, aunque predominan los materiales textuales y enlaces de diferentes sitios web.	Hay diversidad de formatos, pero corresponden a producciones que en su mayoría son recuperados de la web, con algunas producciones de los docentes.	Hay diversidad de formatos que responden a producciones de los equipos docentes.
Recursos. ¿Los materiales educativos están diseñados para favorecer el aprendizaje autónomo? (incluyen guías didácticas, actividades de autoevaluación)	Los materiales no contienen componentes que favorezcan un aprendizaje autónomo (presentaciones, artículos)	Los materiales contienen alguna de las componentes favorecedoras de un aprendizaje autónomo	Los materiales del aula virtual tiene un desarrollo apropiado para el aprendizaje mediado por tecnologías	Los materiales presentan variedad de formatos y los componentes requeridos por lo que son adecuados para la opción pedagógica a distancia
Actividades. ¿La propuesta incorpora actividades de aprendizaje donde los/las estudiantes asumen un rol protagónico en el proceso de form ación?	No incorpora actividades con tales características, en su totalidad responden a instancias de evaluación (a través de cuestionarios)	Combina actividades que requieren de análisis y producción por parte de los/as maestrandos/as con instancias que validan la adquisición de conocimientos.	El EECC gira alrededor de actividades donde los/las estudiantes trabajan desde un rol proactivo, sin perjuicio de la existencia de otro tipo de actividades	El curso gira alrededor de actividades donde los/las estudiantes trabajan desde un rol proactivo, con la mirada puesta en el trabajo colaborativo, sin perjuicio de la existencia de otras

Criterio	En proceso	Aceptable	Logrado	Superado
Recursos y Actividades. ¿Los recursos y actividades que se utilizan resultan adecuados con los objetivos que se proponen?	El uso de recursos y actividades presenta debilidades en cuanto al objetivo que persiguen	Los recursos y actividades son adecuados, si bien existen alternativas más adecuadas para los objetivos que se proponen	Los recursos y actividades están bien logradas, si bien existen alternativas más adecuadas para los objetivos que se proponen	Los recursos y actividades utilizadas están muy bien logradas, incluso se vinculan con algunas externas al campus.
Comunicación. ¿Tiene el aula virtual canales de comunicación asincrónicos que propician interacción docente-estudiante (D-A), estudiante-estudiante (A-A)?	El Aula virtual tiene definidos canales de comunicación asincrónica por defecto (foro de novedades y/o foro de intercambio)	Además de los canales establecidos por defecto, hay definidos canales de comunicación asincrónicos que atienden una de las dos dimensiones, D-A y A-A.	Además de los canales establecidos por defecto, hay canales de comunicación asincrónicos que propician la interacción D-A y A-A	Hay variedad de canales de comunicación favorecedores de una comunicación asincrónica
Comunicación. ¿Las actividades sincrónicas que se realizan contemplan un diálogo didáctico mediado?	En el Aula virtual no se registran actividades sincrónicas	Las actividades sincrónicas responden a un modelo de transmisión del conocimiento con una débil participación de los/las estudiantes.	Las actividades sincrónicas responden a un modelo de transmisión del conocimiento con una activa participación de los/las estudiantes.	Las actividades sincrónicas postulan trabajos grupales, actuando el docente como guía del proceso.
Evaluación. ¿Los instrumentos de evaluación guardan relación con los criterios de evaluación establecidos?	No hay información en el aula virtual los instrumentos	Débil relación entre instrumentos y criterios de evaluación	Los instrumentos de evaluación propuestos permiten identificar de manera clara los criterios	Ambas componentes son totalmente pertinentes.
Evaluación. ¿Se promueve un enfoque de evaluación para el aprendizaje?	La evaluación está orientada a resultados	La evaluación está mayoritariamente orientada a resultados con algunos ítems que apuntan hacia una evaluación formativa	La evaluación está mayoritariamente orientada a una evaluación para el aprendizaje con algunos ítems que apuntan hacia una evaluación por resultados	La evaluación está orientado a una evaluación para el aprendizaje.

Lic. Nahuel Dominguez
Secretario
Universidad del Chubut

Dra. Marcela Inés Freytes Frey
Presidenta
Universidad del Chubut