

Serie “Documentos para la gestión académica
en el contexto de la emergencia COVID-19”

Documento 4

Alternativas para la reanudación de las actividades presenciales en la universidad

por Ma. Catalina Nosiglia, Silvia Andreoli, Laura Basabe,
Ma. Paz Florio, Brian Fuksman, Lucía Gladkoff, Verónica Mulle,
Santiago Quiroga y Damián Tornese

Julio de 2021



Presentación

La Secretaría de Asuntos Académicos de la universidad tiene, entre otras tareas, la de asesorar al rector y al Consejo Superior para que las tomas de decisiones en lo que respecta a la gestión académica cuenten con el necesario respaldo pedagógico y normativo, y con un panorama razonado de las experiencias que, sobre los mismos temas, se han desarrollado en otros centros de estudio.

Este trabajo de asesoramiento ha adquirido un volumen significativamente mayor en el contexto de la emergencia sanitaria, y en consonancia con ello ha crecido también el número de documentos elaborados por distintos equipos de la Secretaría.

Consideramos que muchos de estos documentos o parte de ellos pueden ser de interés para un público más amplio, y de allí la idea de conformar esta serie puesta a disposición de todos los interesados en el sitio web del Citep. Con ella también queremos dejar registro de la complejidad de las decisiones tomadas y, paradójicamente, de la potencia de esta situación inédita para repensar la universidad pública y contribuir a un proceso continuo de revisiones, correcciones y actualizaciones que aseguren su excelencia.

María Catalina Nosiglia
Secretaria de Asuntos Académicos

Introducción

La crisis sanitaria causada por el COVID-19 afectó el normal funcionamiento de las actividades de enseñanza. Pese a las restricciones y la continuidad del período de emergencia, las unidades académicas implementaron diversas acciones para sostener las actividades de enseñanza e impulsaron significativas innovaciones pedagógicas y en la gestión académica.

De cara a la programación de las actividades académicas del segundo cuatrimestre de 2021, se elaboró el presente documento que busca contribuir a la toma de decisiones. El documento consta de tres secciones: la primera sistematiza los antecedentes y el marco normativo producido durante el período de emergencia; la segunda ensaya algunas alternativas para desarrollar las propuestas de enseñanza mediante modalidades híbridas, que combinan actividades presenciales y a distancia; y la tercera aborda alternativas para la evaluación de los aprendizajes.

Antecedentes y marco normativo

En el año 2020, el decreto de necesidad y urgencia DECNU-2020-297-APN-PTE dispuso la medida de “aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO) a partir del 20 de marzo en virtud de la pandemia COVID-19 declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS); medida que fue prorrogada en diversas oportunidades a lo largo del año. Mediante la resolución REREC-2020-475-E-UBA-REC –*ad referendum* del Consejo Superior¹– el rector de la Universidad encomendó a todas las unidades académicas y al Ciclo Básico Común a disponer las medidas que estimaran pertinentes para adecuar las actividades de enseñanza mientras estuvieran vigentes el ASPO y la prohibición de circular para asistir a clases presenciales.

Dada la necesidad de adecuar la enseñanza al contexto de emergencia, las unidades académicas dictaron normas alternativas que modificaron las condiciones de cursada de las asignaturas, las evaluaciones y los calendarios académicos, entre otras cuestiones vinculadas al régimen de estudios. Las

decisiones tomadas por las unidades académicas en materia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes fueron documentadas y sistematizadas en el marco de dos encuestas realizadas a los secretarios académicos; la primera, en noviembre de 2020 y la segunda, en junio de 2021.

En lo que respecta a la **programación de la enseñanza**, los resultados de estas encuestas muestran que todas las unidades académicas lograron dictar la mayoría de sus cursos de forma virtual. En relación con los cursos predominantemente prácticos, la mayoría de las facultades resolvieron diferenciar el componente teórico de los elementos prácticos de cada uno y pospusieron su dictado para cuando las condiciones epidemiológicas permitieran la modalidad presencial. Fue así como, a partir de una mejora relativa de las condiciones sanitarias, las asignaturas con esta característica fueron dictadas presencialmente durante la primera mitad del 2021.

En relación con las decisiones referidas a la **evaluación de los aprendizajes**, cabe señalar lo siguiente:

- Todas las unidades académicas y el CBC permitieron la regularización de las asignaturas mediante actividades no presenciales.
- La mayoría dejó a criterio de las cátedras la determinación de la cantidad de evaluaciones y efectuaron recomendaciones sobre diversas herramientas.
- La mayoría no hizo modificaciones sobre el sistema de calificaciones para la regularización, pero algunas incluyeron calificaciones conceptuales.

En lo que respecta al régimen de **promoción directa** (sin examen final), algunas facultades inicialmente lo suspendieron de manera explícita; otras establecieron evaluaciones integradoras o especiales de carácter presencial; y solo en tres de ellas se permitió la promoción con instancias virtuales durante el primer cuatrimestre. Para el segundo cuatrimestre de 2020 y el primero de 2021, algunas facultades que habían suspendido el régimen de promoción directa volvieron a incorporarlo permitiendo la promoción mediante exámenes no presenciales. En síntesis, actualmente ocho unidades académicas tienen régimen de promoción directa mediante parciales virtuales.

En relación con el **examen final**, hasta junio del 2020, la mayoría había establecido que sería presencial; y algunas habían incluido la opción de mesas de examen final virtual para estudiantes que estuvieran por finalizar la carrera o en asignaturas del ciclo final de sus planes de estudio. Sin embargo, a partir de julio, la mayoría de las unidades académicas determinaron que era posible rendir exámenes finales a distancia. En síntesis, actualmente once

unidades académicas y el CBC permiten rendir exámenes finales de manera no presencial.

Con respecto a las **defensas de tesis** o tesinas de grado y trabajos finales de carrera, las facultades que tiene este tipo de actividades en sus planes de estudio establecieron desde el primer cuatrimestre 2020 que pueden ser llevadas a cabo de manera remota.

De cara a la **programación del segundo cuatrimestre de 2021**, resulta relevante destacar otros resultados de las encuestas referidas previamente. La mayoría de las facultades proyectan ofrecer algún tipo de grado de presencialidad tanto en el dictado de las clases como en la evaluación de los aprendizajes.

Tal es el caso de una de las facultades, que ya estableció para el segundo cuatrimestre de 2021 la posibilidad de ofertar diversas materias con una cursada de modalidad virtual y otra cursada de modalidad presencial, que respetará medidas de seguridad y protocolos establecidos, estará sujeta a las autorizaciones correspondientes de las autoridades sanitarias, y se llevará a cabo siempre que la emergencia sanitaria lo permita. Respecto del contenido de esa norma destacamos lo siguiente:

- Los cursos aprobados para el segundo período lectivo de 2021 que no sean dictados en modo presencial, de acuerdo a lo establecido en la disposición vigente, serán desarrollados en forma virtual.
- Se prevé que, en caso de mediar algún impedimento derivado de las autorizaciones correspondientes de las autoridades sanitarias, o bien, a causa de un eventual aislamiento particular del curso presencial, el curso será dictado de modo virtual y se aplicarán los lineamientos para la evaluación en forma virtual en el marco de la emergencia sanitaria de esa facultad.
- Cada estudiante podrá inscribirse a un único curso presencial durante la primera fecha de inscripción al segundo cuatrimestre de 2021. Si quedaran cupos disponibles, podrían inscribirse a más de uno en la segunda fecha.
- Se priorizará la asignación de la cursada presencial a quienes invoquen fundadamente dificultades para cursar de manera virtual.

Por último, retomando los resultados de las encuestas, las unidades académicas realizaron una evaluación holística de este período de emergencia y proyectan avanzar hacia modalidades híbridas en un escenario de pospandemia.

Considerando dichos resultados, este documento busca constituirse en un aporte para la toma de decisiones en lo que respecta a ese tema.

Alternativas para la enseñanza en modalidades híbridas

Actualmente, las perspectivas de evolución de la situación sanitaria en nuestro país permiten vislumbrar un horizonte de retorno a la presencialidad de las actividades en la universidad. Sin embargo, este proceso seguramente será gradual y alternado, teniendo en cuenta un contexto que cambia a medida que se actualizan las recomendaciones y las medidas de prevención; y debido a la necesidad de respetar los aforos y los protocolos dispuestos. En consecuencia, durante un tiempo coexistirán actividades presenciales y actividades desarrolladas de manera remota; es decir, **será un escenario con modalidades de enseñanza híbridas**.

En este contexto extraordinario, la complejidad de la realidad interpela a tomar decisiones flexibles y reflexionar a partir de los siguientes interrogantes:

- **¿Cuáles son los aprendizajes construidos en estos últimos meses para poder pensar en las hibridaciones que desplegamos en la vuelta a la presencialidad?**
- **¿Cómo sostenemos el valor de cada instancia –presencial o a distancia– para desarrollar estrategias didácticas que promuevan aprendizajes profundos?**

Las decisiones sobre qué modelos híbridos de enseñanza elegir en cada unidad académica se tornan complejas y cruzan múltiples dimensiones: recursos tecnológicos de conectividad e infraestructura, la cultura institucional, la especificidad de los distintos campos disciplinares, las estrategias de enseñanza, las configuraciones de tiempos y espacios, y los niveles de alfabetización digital de docentes y estudiantes.

Considerando estas dimensiones como parte del análisis para la toma de decisiones necesarias para definir y configurar el modelo de enseñanza híbrido, en este documento proponemos hacer foco en tres ejes:

- **Decisiones flexibles frente a la complejidad de la enseñanza:** una caracterización de distintas alternativas para la enseñanza en modalidades híbridas y la redefinición de los roles y tareas de los equipos docentes.
- **Tipología de asignaturas:** las especificidades de las disciplinas que se enseñan y la cantidad de estudiantes matriculados en cada asignatura.
- **Análisis y propuestas:** una presentación de distintos escenarios híbridos posibles, a partir de la sistematización y síntesis de los diversos elementos y características que inciden sobre el diseño de una propuesta de enseñanza y aprendizaje.

Decisiones flexibles frente a la complejidad de la enseñanza

Modelos híbridos

Reconocemos **tres modelos** que invitan a pensar en el desarrollo de distintos modelos de enseñanza híbridos (Andreoli, Florio y Gladkoff, 2021) según diferentes dimensiones.

Por un lado, la masividad nos enfrenta a tomar decisiones respecto de la **segmentación de estudiantes** identificando distintas alternativas:

- **Simultaneidad:** a través de video-streaming y el uso de entornos digitales se propone el mismo trabajo tanto con quienes están en el espacio físico del aula como con quienes están en sus casas al mismo tiempo.

Más allá de los requerimientos técnicos de producción del material transmitido y su calidad de imagen y sonido, de la demanda de

conectividad y de la necesidad de acceso a dispositivos de uso exclusivo para los estudiantes que no están presentes en el aula, resulta importante reflexionar sobre las estrategias docentes, el tipo de actividades que promoverán una participación activa entre los dos grupos de estudiantes y el enfoque de enseñanza que subyace a esta posibilidad de pensar la hibridación. (Andreoli, 2021)

- **Integración:** se presentan actividades virtuales diferenciadas de aquellas ofrecidas bajo modalidad presencial, de modo que ambas se complementen y enriquezcan.
- **Paralelismo:** se contempla la posibilidad de que un cierto número de estudiantes no pueda participar de las instancias presenciales por pertenecer a grupos de riesgo u otros motivos asociados a la situación sanitaria; por lo que se propone replicar las actividades presenciales y las que se ofrecen con modalidad virtual.

La elección de cada alternativa estará atravesada por decisiones didácticas que suponen los tiempos de trabajo individuales y grupales, la distribución de roles entre estudiantes y docentes, la propuesta de actividades, y la demanda de conectividad y equipamiento tecnológico, entre otras.

Por otro lado, si nos centramos especialmente en la **naturaleza del trabajo requerido en cada asignatura**, pueden reconocerse las siguientes alternativas:

- **Distribución:** implica la selección de las asignaturas del plan de estudios a dictarse de manera exclusivamente presencial o a distancia.
- **Modularidad curricular:** identifica, al interior de cada asignatura, los contenidos prioritarios para ser abordados en forma presencial o a distancia.
- **Rotación:** establece el sentido de la presencialidad a partir de las necesidades de las actividades propuestas a los estudiantes para el abordaje de una temática o trabajo con un proyecto.

En este caso las decisiones estarán enmarcadas en la selección de contenidos prioritarios que requieren presencialidad, tales como prácticas de laboratorios, talleres, prácticas profesionales extra áulicas y contenidos que pueden ser trabajados de manera virtual.

Por último, el tercer modelo (Paralelismo) se centra en la **autonomía del estudiante** y busca ofrecer alternativas para que cada estudiante defina la necesidad de presencialidad. En este escenario pueden desarrollarse las siguientes alternativas:

- **Tutorías personalizadas:** organizadas a partir de días y horarios disponibles para que el grupo de estudiantes haga consultas.

- **Paralelismo autónomo:** al ofrecer alternativas paralelas de propuestas de enseñanza –una presencial y otra remota–, cada estudiante tiene la autonomía para elegir la modalidad de cursada independientemente del contexto de pandemia.
- **Puntos de encuentro** en los diferentes espacios de las instituciones.
- **Seminarios compensatorios.**

Roles y tareas de los equipos docentes

Decidirse por un modelo híbrido implica un rediseño de la propuesta de enseñanza y de los recorridos de aprendizaje ofrecidos al grupo de estudiantes, tanto en las actividades presenciales como en las actividades sincrónicas y asincrónicas en entornos virtuales.

Al optar por un modelo híbrido, la estrategia pedagógica mediada puede requerir distintas dinámicas de organización al interior de los equipos docentes. Reconociendo roles y responsabilidades de cada cargo, y considerando el lugar que el jefe de cátedra asume en la definición de la propuesta de enseñanza, sus contenidos y su bibliografía, algunas tareas pueden distribuirse dentro del equipo considerando trayectos formativos en enseñanza mediada o enseñanza a distancia; distintas habilidades, preferencias o niveles de alfabetización digital para los siguientes aspectos:

- **Entornos digitales**
 - Tareas de diseño de los espacios previstos para orientar sobre los aspectos generales de organización de la materia, publicar el programa, desplegar las clases y los contenidos, comunicar fechas o detalles importantes, evacuar dudas, ofrecer orientaciones sobre expectativas y trayectos formativos.
 - Diseño, producción y edición de los materiales desplegados en varios formatos y lenguajes (texto, audio, video, imagen).
 - Configuración de actividades en distintas aplicaciones o herramientas digitales según sus sentidos didácticos.
 - Gestión y administración de los entornos digitales.

- **Testeo** de los materiales producidos y los circuitos de enseñanza diseñados.
- **Evaluación:** diseño y programación de instrumentos de evaluación.
- **Seguimiento:** recorridos y actividades de los estudiantes.
- **Comunicación:** definir canales de comunicación con el grupo de estudiantes para evacuar dudas sobre cuestiones técnicas.

La articulación de las tareas y la planificación aseguran la implementación de una propuesta clara y consistente para el grupo de estudiantes.

Tipología de asignaturas

En el conjunto de cuestiones a considerar para la toma de decisiones acerca del modelo de enseñanza podemos incluir las siguientes:

- La naturaleza de los contenidos de cada asignatura.
- La cantidad de estudiantes que se atiende.
- Las posibilidades de acceso a recursos tecnológicos.

La naturaleza de los contenidos

La naturaleza de los contenidos condiciona las formas de trabajos necesarias para la enseñanza y el aprendizaje. En todas las carreras, los planes de estudios abarcan asignaturas de distinto tipo. Se diferencian a partir de las áreas de conocimiento, las disciplinas, los problemas del campo profesional que recortan para su estudio; pero también varían de acuerdo con sus propósitos formativos en función de su ubicación en el plan de estudios (ciclo de formación general, de formación científico-técnica o profesional).

Cada asignatura combina, en proporciones variables, distintos tipos de contenidos:

- **Contenidos de tipo informativo conceptual:** informaciones, conceptos, principios, leyes, teorías, conocimiento acerca de metodologías, etc.
- **Contenidos de tipo procedimental:** desde habilidades, destrezas y procedimientos simples hasta complejos patrones de actuación.
- **Contenidos de tipo actitudinal:** abarcan el desarrollo de disposiciones y valoraciones.

En función de esta conceptualización, se distinguen distintos tipos de asignaturas². Estas varían de acuerdo con el peso relativo de los distintos tipos de contenido, la intensidad de la formación práctica y las situaciones de enseñanza que se requieren para su desarrollo³.

- **Materias tipo A:** el propósito central es el desarrollo de prácticas en contextos físicos y sociales con criterios propios del ámbito profesional. Dado que requieren la inmersión de quien cursa la carrera en un ámbito del mundo profesional, se desarrollan mayormente en ámbitos extraáulicos. Por ejemplo: prácticas profesionales, trabajos de campo, pasantías, etc.
- **Materias tipo B:** incluyen actividades prácticas orientadas al aprendizaje de procedimientos, destrezas motrices, manipulación de instrumentos o equipamiento especializado, maniobras sobre seres vivos o la intervención sobre otras personas. Pueden desarrollarse en el ámbito académico mediante contextos que simulan la práctica profesional. Por ejemplo: prácticas en laboratorios, talleres de producción de diseños u objetos, utilización de equipos especializados, intervención sobre otras personas, etc.
- **Materias tipo C:** incluyen actividades prácticas que permiten la puesta en juego de los marcos teóricos y metodológicos estudiados, para promover la integración y la transferencia a situaciones que tienen cierto grado de similitud con las de la realidad o del mundo profesional. No obstante, se trata de prácticas que pueden recrearse mediante estrategias como el método de casos o incidentes críticos, la resolución de problemas, simulaciones, etc. Por ejemplo: interpretación de documentación técnica, análisis de situaciones, problemas que admiten distintas soluciones, elaboración de proyectos o propuestas, etc.
- **Materias tipo D:** enfatizan el trabajo en torno a modelos y perspectivas teóricas que permiten comprender y analizar los fenómenos estudiados. Por ejemplo: actividades orientadas a sistematizar los modelos teóricos, analizar ejemplos a partir de categorías, ejercitar procedimientos definidos (un algoritmo, una regla...), analizar ejemplos a partir de categorías conceptuales, etc.

La cantidad de estudiantes

Por otra parte, la cantidad de estudiantes de una asignatura en relación con el aforo de las aulas asignadas y la dotación del equipo docente (cantidad de

cargos y dedicaciones) define la posibilidad de organizar subgrupos para el desarrollo de clases presenciales.

La cantidad de estudiantes de cada asignatura varía según la carrera, su ubicación en el plan de estudios, su carácter obligatorio u optativo, etc. Además, dentro una misma materia puede haber instancias masivas –como las clases teóricas, que reúnen a la totalidad de cursantes– e instancias con menor cantidad de estudiantes, como las comisiones de trabajos prácticos u otros agrupamientos similares.

Según la cantidad de cursantes, encontramos las siguientes instancias:

- **Instancias poco numerosas:** asignaturas en las que la cantidad de estudiantes de una comisión (o cualquier otro agrupamiento habitual) no supera el aforo previsto en las aulas disponibles.
- **Instancias numerosas:** asignaturas en las que la cantidad de estudiantes de una comisión (o cualquier otro agrupamiento habitual) supera el aforo previsto en las aulas disponibles; pero donde es posible establecer “burbujas” para desarrollar algunas actividades de manera presencial.
- **Instancias masivas:** asignaturas en las que la cantidad de estudiantes imposibilita agrupamientos que respeten el aforo de las aulas disponibles y “burbujas” para desarrollar las actividades en los tiempos de cursada.

Las posibilidades de acceder a recursos tecnológicos

El acceso a los recursos tecnológicos por parte de estudiantes y docentes también condiciona las alternativas para el diseño de escenarios híbridos. Aquí es importante considerar lo siguiente:

- La disponibilidad de equipamiento informático.
- La conectividad en los distintos espacios considerados (aulas y hogares).
- Las competencias digitales para la utilización pertinente de la tecnología disponible.

Análisis y propuestas

A continuación, se sistematizan los tres criterios presentados en el apartado anterior para la planificación del retorno gradual a la presencialidad. A modo orientativo, se indican las alternativas de escenarios híbridos que puedan resultar más adecuadas para cada tipo de asignatura y con distinta matrícula de estudiantes. A este análisis, se debe añadir una estimación de las posibilidades de acceso a los recursos tecnológicos en cada contexto específico.

Dado que el tiempo asignado a la presencialidad será –en el corto plazo– un recurso limitado, en todos los casos el criterio ha sido asignarla a las actividades en las que esta modalidad resulta imprescindible o agrega valor a la experiencia formativa; es decir, según el tipo de trabajo requerido en cada asignatura, se definen alternativas de *distribución, modularidad curricular o rotación*.

Asimismo, de las distintas alternativas presentadas para la segmentación de estudiantes se ha jerarquizado la que implica una *integración* entre actividades presenciales y remotas, y no la replicación sincrónica o diferida de una misma actividad en ambas modalidades (sin perjuicio de las ventajas que las alternativas de *paralelismo y simultaneidad* puedan tener en un contexto particular).

No obstante, a nivel de cada unidad académica son necesarias algunas consideraciones adicionales:

- La planificación del retorno gradual a la presencialidad requiere, no solo un análisis de los requisitos de cada asignatura considerada individualmente, sino también una evaluación del grado de presencialidad resultante del conjunto de las definiciones de cada una.
- El análisis de la dotación de los equipos docentes (cantidad de cargos y dedicaciones) para llevar adelante formas de trabajo diversificadas. En la enseñanza presencial el grupo de docentes auxiliares suele desarrollar las mismas tareas para cada curso (planificación, dictado de clases, diseño de instrumentos de evaluación, etc.). En cambio, la organización de rotaciones para ciertas actividades requiere una planificación en la que el dictado general de la materia se mantiene en una modalidad de dictado remoto, pero se calendarizan ciertas actividades presenciales en subgrupos. En este escenario, algunas tareas pueden centralizarse y el equipo docente puede especializarse en diferentes actividades (diseño

de recursos didácticos digitales, administración del campus, grabación de clases, etc.). Esto requiere mayor planificación y coordinación interna de las tareas.

TIPO DE MATERIA	CANTIDAD DE ESTUDIANTES	ALTERNATIVAS
Tipo A Prácticas en contextos extraáulicos	Poco numerosa y numerosa	<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollo predominantemente presencial. ● Rotaciones para el desarrollo de las prácticas. ● Cuando resulte posible, algunas de las prácticas pueden desarrollarse de manera remota.
	Masiva	Para la presencialidad se priorizará lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> ● Las prácticas más relevantes y críticas. ● Los estudiantes que estén en proximidad a terminar su carrera.
Tipo B Incluyen prácticas que involucran manipulación de equipamiento, intervención sobre seres vivos e interacción con otras personas.	Poco numerosa	Desarrollo predominantemente presencial.
	Numerosa	Integración de actividades desarrolladas de manera presencial remota: <ul style="list-style-type: none"> ● Modalidad remota: demostración de procedimientos, marcos metodológicos, aspectos informativo-conceptuales, etc. ● Modalidad presencial: rotaciones para el desarrollo de las prácticas.
	Masiva	Se priorizará lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> ● Las prácticas más relevantes y críticas. ● Los estudiantes que estén en proximidad a terminar su carrera.
Tipo C Incluyen prácticas que pueden recrearse mediante estrategias de enseñanza que recrean la realidad (casos, simulaciones, etc.)	Poco numerosa	<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollo predominantemente presencial.
	Numerosa	Integración de actividades desarrolladas de manera remota: <ul style="list-style-type: none"> ● Modalidad remota: demostración de procedimientos, marcos metodológicos, aspectos informativo-conceptuales y actividades prácticas. ● Modalidad presencial: rotaciones para el desarrollo de actividades en las que la presencialidad agregue valor formativo a la experiencia (sistematizaciones, presentaciones de producciones, debates, etc.).
	Masiva	

TIPO DE MATERIA	CANTIDAD DE ESTUDIANTES	ALTERNATIVAS
Tipo D Predominio del trabajo conceptual, con actividades de sistematización, aplicación, etc.	Poco numerosa	Desarrollo predominantemente presencial.
	Numerosa	Integración de actividades desarrolladas de manera presencial remota:
	Masiva	<ul style="list-style-type: none"> ● Modalidad remota: marcos metodológicos y aspectos informativo-conceptuales. ● Modalidad presencial: rotaciones para el desarrollo de actividades en las que la presencialidad agregue valor formativo a la experiencia (sistematizaciones, presentaciones de producciones, debates, etc.).

Alternativas para la evaluación en modalidades híbridas

La evaluación de los aprendizajes en cada asignatura se desarrolla a través de un **programa de evaluación**⁴ que integra distintos instrumentos, y contempla funciones formativas y de certificación.

Las instancias de **evaluación formativa** se orientan al seguimiento de los aprendizajes, la retroalimentación al grupo de estudiantes y los ajustes a la propuesta de enseñanza durante el trayecto de formación. En cambio, las instancias de **evaluación sumativa** se localizan al final de un proceso de formación y tienen como propósito certificar los aprendizajes previstos en la asignatura. Cuando el régimen de promoción de una asignatura contempla la posibilidad de promoción directa sin examen final, las instancias de evaluación parcial cumplen también propósitos de certificación.

En la universidad, la función de certificación de los aprendizajes resulta crítica debido a la responsabilidad que tienen las universidades de formar profesionales y certificar ante distintas agencias sociales que quienes egresan poseen las competencias previstas en los planes de estudios. Esta responsabilidad confiere notas distintivas a la evaluación en el nivel superior, que la diferencian de otros niveles educativos⁵; en especial en países como la

Argentina, donde el sistema de educación superior otorga títulos habilitantes para una profesión, a diferencia de los sistemas que solo otorgan títulos académicos.

Tanto la evaluación formativa como la sumativa pueden desarrollarse mediante distintos tipos de instrumentos administrados de manera presencial o remota, sincrónica o asincrónica; pero en el caso de la evaluación orientada a la certificación se requieren instrumentos y formas de administración que aseguren la identidad del evaluado y el control de la autoría durante el examen.

Atendiendo a esta cuestión, en los regímenes de evaluación de carreras de grado que se desarrollan formalmente con modalidad a distancia, la normativa contempla la administración presencial de las evaluaciones orientadas a la certificación. El reglamento del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Universidad de Buenos Aires (Resolución (CS) N° 251/18), establece lo siguiente:

La evaluación del aprendizaje para la acreditación de los estudios deberá garantizar en todos los casos la identificación de la identidad del estudiante, siendo obligatoria la evaluación presencial en los estudios de grado, en los exámenes parciales, si fuera promocional, o bien en la instancia de evaluación final.

En el contexto de restricción del desarrollo de las actividades presenciales, para definir la modalidad de evaluación de cada materia deberán considerarse distintas variables:

- El **régimen de evaluación de la asignatura** (promoción directa o examen final obligatorio) a fin de identificar las instancias de evaluación orientada a la certificación.
- La **cantidad de estudiantes a evaluar**, la composición de los equipos docentes y los espacios físicos con los que se cuenta.
- Las **modalidades de evaluación más adecuadas** para asegurar la acreditación de la identidad de los estudiantes evaluados y el control de la autoría en las instancias de certificación.

En función de estas variables, a modo orientativo, se definen las siguientes modalidades para la evaluación orientada a la certificación (examen final o exámenes parciales en asignaturas con régimen de promoción directa):

CANTIDAD DE ESTUDIANTES	ALTERNATIVAS
ASIGNATURAS MASIVAS Y NUMEROSAS	<ul style="list-style-type: none">• Las evaluaciones orientadas a la certificación se administrarán de manera presencial, acreditando la identidad del alumno evaluado.• En materias en las que la relación entre la cantidad de alumnos, docentes y aulas lo permita podrá mantenerse el régimen de promoción directa, pero debe considerarse la economía de reemplazar el régimen de promoción directa por el de final obligatorio para reducir la cantidad de evaluaciones presenciales necesarias.
ASIGNATURAS POCO NUMEROSAS	<p>En los casos en que, por la escala reducida, el equipo docente conozca a cada estudiante podrán administrarse formas de evaluación remota que permitan constatar la identidad del evaluado al inicio y durante el examen, y controlar la autoría. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Examen oral sincrónico mediante una herramienta de videoconferencia.• Coloquio oral mediante una herramienta de videoconferencia, como complemento de un trabajo entregado previamente.• Examen escrito, de respuesta abierta o cerrada, sincrónico, con supervisión mediante una herramienta de videoconferencia.

Cada una de estas modalidades de evaluación tiene ventajas y limitaciones en términos de la relación estudiantes por docente, el tipo de contenidos que permiten evaluar, los tiempos de administración, los requerimientos tecnológicos, etc. (Andreoli et al., 2020).

La recomendación se basa en la posibilidad de asegurar la autoría de la evaluación y de controlar la copia y el plagio durante el examen. El control de la identidad del alumno evaluado al inicio del examen puede realizarse mediante la exhibición del documento nacional de identidad o el pasaporte, o mediante el uso de algún sistema informático (por ejemplo, el sistema SIU Quechua).

A modo de cierre (abierto)

La crisis provocada por el COVID-19 ha impactado en las instituciones educativas de manera compleja y ha desafiado la toma de decisiones informadas y flexibles en contextos cambiantes y sin precedentes. Este documento se propuso –a partir de un relevamiento de las resoluciones y las medidas implementadas por las distintas unidades académicas– identificar escenarios alternativos para avanzar hacia modalidades educativas híbridas que puedan responder a las especificidades de cada campo disciplinar, la cantidad de estudiantes de una asignatura en relación con el aforo de las aulas asignadas, la dotación del equipo docente y la infraestructura tecnológica. Además, hemos avanzado en alternativas para el diseño de modalidades de evaluación y acreditación de los aprendizajes, y la reconfiguración de roles y tareas en las dinámicas institucionales propias de las unidades académicas que conforman la Universidad. Se trata de un recorrido que se entrama sobre la marcha y sobre el cual aún hay mucho por investigar, ensayar e intentar.

Notas

1. Disposición ratificada, luego, por la resolución RESCS-2020-216-UBA-REC.
2. Esta clasificación guarda similitud con la establecida por el Consejo Interuniversitario Nacional en el *Modelo de asignación presupuestaria*.
3. Monereo Font (2009) utiliza la idea de "autenticidad" de una tarea para referirse al grado de fidelidad entre las condiciones y exigencias cognitivas de una situación y las de esa misma actividad en los contextos sociales y profesionales de referencia; la relevancia de los aprendizajes propuestos para enfrentar problemas prototípicos y emergentes de la práctica; y la medida en que permite la socialización y la construcción de una identidad profesional.
4. Como señala Camilloni (1998), la evaluación de los aprendizajes se realiza a partir de un "programa", que combina en una estructura diversos instrumentos de evaluación; cada uno permite evaluar diferentes aspectos de los aprendizajes.
5. Ravela, Picaroni y Loureiro (2017) señalan que la importancia asignada a la evaluación para la certificación debería variar de acuerdo con el nivel del sistema educativo: mientras en los niveles inferiores debe priorizarse la evaluación formativa, en los niveles superiores la evaluación certificativa adquiere una importancia crucial.

Referencias bibliográfica

- Andreoli, S. (2021). Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. [PDF] *Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía*. <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>
- Andreoli, S., Florio, M. P. y Gladkoff, L. (2021). *Modelos híbridos en educación en pandemia*. Citep. <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-nanocontenidos-14/>
- Andreoli, S. Basabe, L., Feldman, D., Florio, M. P., Fuksman, B., Gladkoff, L., Mulle, V., Nosiglia, M. C. y Tapari, A. (2020). Lineamientos para la evaluación final no presencial [PDF] *Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía*. <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-doc-para-la-gestion-academica>
- Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los componen. En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós
- Monereo Font, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (Coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Edebé, Innova Universitat.
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Grupo Magro Editores.

Cómo citar este documento

Nosiglia, M. C., Andreoli, S., Basabe, L., Florio, M. P., Fuksman, B., Gladkoff, L., Mulle, V., Quiroga, S. y Tornese, D. (2021). Alternativas para la reanudación de las actividades presenciales en la universidad [PDF]. *Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía*. <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-doc-para-la-gestion-academica>

© Citep, Universidad de Buenos Aires, 2021.

Todos los derechos reservados. Para reproducir o poner a disposición del público de cualquier forma y por cualquier medio este documento, dirigirse a citep@uba.ar.

Todo uso autorizado debe mencionar la fuente completa.