

Ecosistemas digitales y aprendizaje en el nivel superior

Análisis instruccional y etnográfico del caso de los cursos masivos, abiertos y en línea en los entornos universitarios

Una reescritura después de una década

Susana Morales Figueroa

PRÓLOGO

El porvenir del ecosistema digital universitario

Abrir un libro que anida una vivencia pasada (2016) pone en movimiento las ideas de entonces; ahora, el propósito se orienta a cerrar este volumen a modo de baúl de los recuerdos, pero con la consigna de abrirlo de nuevo dentro de una década más. Esta mirada retrospectiva y prospectiva invita a interrogar cuáles aspectos se modificarán en el mediano plazo y cómo se reconfigurará el concepto mismo de estudiar o capacitarse en los entornos universitarios. El contraste inicial entre la gestión pública de la Universidad Nacional de Quilmes y la gestión privada de la Universidad del Salvador sentó las bases para comprender que las plataformas virtuales no constituyen meros soportes técnicos, sino verdaderos espacios de habitabilidad socio-pedagógica.

De cara a los próximos diez años, el diseño instruccional rígido y homogéneo que caracterizó a los primeros cursos masivos, abiertos y en línea experimentará una transformación estructural profunda. Si en la etapa fundacional de esta investigación el acto de registrar datos se definía bajo la tensión de un “estando aquí” frente a la pantalla para capturar el “estando allá” de un campus virtual lejano, la próxima década disolverá esa frontera. La observación transitará hacia una metáfora de “ubicuidad conectiva”, donde el investigador ya no se asoma a una ventana digital para espiar el comportamiento del otro, sino que se sumergirá en una “cartografía de presencias fluidas”. En este nuevo escenario, la noción tradicional de un itinerario educativo idéntico para la totalidad de una cohorte dará paso a modelos de hiperpersonalización basados en el análisis de datos predictivos y en sistemas de inteligencia artificial adaptativa. Estos sistemas modificarán los contenidos, las lecturas y las actividades en tiempo real de acuerdo con los saberes previos, los ritmos cognitivos y las necesidades particulares de cada usuario. Por consiguiente, el concepto de capacitación docente y profesional ya no se asociará a la acumulación pasiva de horas

de cátedra, sino al desarrollo de trayectos flexibles y acreditaciones específicas mediante microcredenciales orientadas a un mercado laboral dinámico.

De esta manera, la mediación tecnológica expandirá las fronteras de la comunicación y superará la tradicional asincronía de los foros analizados en los inicios del estudio (2016). La interacción migrará de forma progresiva hacia ecosistemas inmersivos y entornos de realidad extendida, donde la simulación de prácticas complejas disolverá las distancias físicas entre estudiantes internacionales. De este modo, el diario de campo ya no recopilará la textualización de hilos de discusión o imágenes de perfil estáticas; el acto etnográfico evolucionará hacia el registro de una “co-presencia expandida”, donde la corporalidad y los gestos, antes exclusivos del campo no virtual, se convertirán en forma de identidades digitales dinámicas dentro del ciberespacio. Las universidades afrontarán el desafío crítico de garantizar que esta evolución tecnológica resguarde los principios de equidad, inclusión y diálogo multiculturales que dieron origen a las primeras experiencias de educación abierta y masiva. Al resguardar este manuscrito en el tiempo, queda abierta la invitación a comprobar si el porvenir de la educación superior cumplirá con la promesa de humanizar la técnica o si, por el contrario, demandará nuevas herramientas etnográficas para descifrar los enigmas de un aula globalizada.

Índice

Fase 1. ¿Por qué los MOOC?	8
1. Relevancia de los MOOC	8
1.1 Justificación	10
1.2 Perspectivas teóricas y antecedentes	13
1.3 Ecosistemas digitales y ecología de los medios	16
1.4 La redefinición del MOOC	19
1.5. El planteo metodológico	21
FASE II: movimientos digitales	27
2.1 Consolidación contemporánea de las plataformas de código abierto para MOOC	30
2.2 Configuración actual de los entornos MOOC en Latinoamérica y Argentina	31
2.3 El resguardo de la autonomía universitaria	32
2.4 Modulaciones contemporáneas de la autonomía universitaria: perspectivas globales y el escenario argentino	35
2.5. Acerca de los entornos virtuales	39
FASE III: arquitectura del diseño Mooc	43
3. Marco empírico y contextual: escenario del diseño institucional	43
3.1 Arquitectura funcional y estrategias comunicativas de las plataformas	43
3.2. El Programa de la UNQ	53
FASE IV: el caso	55
4. El acto etnográfico de observar	55
4.1 Ingreso al Aula 611	57
4.2. Análisis de los principios del diseño interactivo	59
4.3. Aspecto didáctico-pedagógico	68
CONCLUSIÓN	72
CAPÍTULO V	77
5. Conclusión Retrospectiva: diez años de evolución (2016-2026)	77
5.1. El futuro inmediato: ¿cómo se perfilan los MOOC?	78
BIBLIOGRAFÍA	79

Presentación

Este Trabajo Final Integrador aborda los nuevos escenarios formativos de la educación superior. El estudio se orienta hacia un modelo de formación masiva, abierta y gratuita sustentado en plataformas virtuales, específicamente en los denominados cursos en línea masivos y abiertos (MOOC, por sus siglas en inglés). El reto que plantean estas plataformas se somete a debate a partir del notable avance que registraron en el nivel superior universitario durante los últimos años. A través de la metodología de estudio de caso, la investigación compara las nuevas prácticas pedagógicas que el alumnado habilita mediante la gestión de sus entornos personales de aprendizaje (PLE), así como la transformación de los modelos institucionales estables durante las últimas décadas. Asimismo, el trabajo analiza diversos indicadores destinados a precisar la adaptabilidad de los MOOC como nuevos ecosistemas digitales universitarios, al mismo tiempo que examina las oportunidades para el aprendizaje y la comunicación orientadas a una diversidad de usuarios no universitarios.

Palabras clave: MOOC, entornos virtuales, ecosistemas digitales, educación superior.

Modalidad: Estudio de caso.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación aborda el estudio de los cursos masivos, abiertos y en línea como nuevos escenarios educativos en la educación superior a través del análisis comparativo de caso entre una institución de gestión pública, la Universidad Nacional de Quilmes, y una institución de gestión privada, la Universidad del Salvador. Si bien el relevamiento empírico y el trabajo de campo etnográfico original se situaron en el ciclo académico 2016, el presente documento incorpora una actualización y revisión analítica integral que abarca el periodo histórico 2016-2026. Esta perspectiva decenal resulta metodológicamente indispensable debido al avance tecnológico exponencial experimentado en la última década, un fenómeno que transformó la arquitectura estática de los entornos virtuales de aprendizaje tradicionales en ecosistemas interactivos, dinámicos y adaptativos regidos por la analítica de datos y la inteligencia artificial.

En lo relativo al análisis comparativo entre los modelos institucionales estudiados, el comportamiento de la gestión pública en la Universidad Nacional de Quilmes y de la gestión privada en la Universidad del Salvador evidenció una bifurcación en sus estrategias de integración digital. Mientras que en el ciclo lectivo original ambas casas de estudios administraban estas herramientas bajo una lógica de extensión o nivelación inicial, la evolución decenal demuestra que la universidad pública incorporó la analítica del aprendizaje masivo como una política orientada a garantizar la retención estudiantil y disminuir la deserción en contextos vulnerables. Por su parte, la institución de gestión privada asimiló estas estructuras dentro de trayectos curriculares personalizados y sistemas de microcredenciales flexibles, orientados a certificar competencias específicas demandadas de forma inmediata por el mercado laboral global.

El segundo capítulo delimita el marco metodológico y justifica la elección del estudio de caso cualitativo y la etnografía virtual como los enfoques idóneos para aprehender las dinámicas de interacción asincrónica en la red. Por su parte, el tercer capítulo desarrolla de forma exhaustiva el análisis instruccional y tecnológico de las

interfaces de ambas universidades bajo el modelo heurístico de principios de diseño interactivo. Finalmente, el cuarto capítulo sistematiza el trabajo de campo virtual, el registro de las observaciones en los foros y los aportes de las entrevistas institucionales, sección que se complementa con un epílogo prospectivo orientado a examinar cómo los cambios tecnológicos de la última década reconfiguraron de base el acto de estudiar, enseñar y capacitarse en los entornos de educación superior.

La experiencia etnográfica analizada en el caso demuestra que el aprendizaje en red depende de la capacidad y el interés individual para la adquisición de saberes, bajo la premisa de que existe un par o una figura tutorial que guía e instruye. Por lo tanto, las comunidades que se consolidan alrededor de los MOOC constituyen el fundamento del proceso pedagógico. Aunque el vínculo se canalice principalmente a través de los foros de debate, se evidencia la presencia de usuarios que incorporan los saberes necesarios y, al mismo tiempo, aportan sus propios conocimientos a la red.

La revisión de la literatura científica facilitó el acceso a informes académicos, tesis doctorales y debates colectivos que abordan esta modalidad, elementos que justificaron la delimitación de los MOOC como objeto de estudio central de este TFI. El entramado de indagaciones se apoya en el análisis de las sucesivas arquitecturas de las plataformas virtuales, donde la voz de los actores sociales aparece virtualizada en los datos observados. Situados en un mismo ámbito de enunciación, estos registros integran los contenidos curriculares y revelan que los MOOC operan como herramientas útiles, estéticas y dinámicas que combinan diversos lenguajes multimediales, consolidando un nuevo paradigma en la educación superior.

Una indagación profunda y objetiva permitió comprender e interpretar la introducción de los diferentes modelos de MOOC. Según Alejandro Dabat (2016), los MOOC se diseñan de manera estratégica para articular diversos medios didácticos dirigidos a la divulgación de conocimientos complejos. Estas plataformas ponen en evidencia la emergencia de un nuevo paradigma en el nivel superior, el cual da cuenta de las transformaciones globales que se producen en todas las esferas sociales. En la actualidad, diversas universidades nacionales del país estructuran propuestas bajo

este modelo, con el propósito de brindar oportunidades de formación tanto a la población estudiantil como al público en general.

El movimiento de los MOOC surge como una alternativa orientada a democratizar el acceso al saber universitario. Este proceso se vincula de manera directa con el concepto de apertura, bajo la premisa de que el conocimiento se pone a disposición de cualquier sujeto interesado. No obstante, tal como advierte Alejandro Campi (2016), esta modalidad carece de un fundamento político intrínseco, debido a que la democratización de la educación superior depende de las políticas globales de las instituciones y del sistema estatal, más que del uso aislado de una herramienta tecnológica. En consecuencia, este Trabajo de investigación final integrador (TFI) examina los indicadores destinados a precisar la adaptabilidad de los MOOC como nuevos ecosistemas digitales universitarios, analizando las oportunidades de aprendizaje y comunicación que ofrecen a una multiplicidad de usuarios. A continuación se reescribirá para adaptar configuraciones dadas durante 2016-2026.

Por último, la evaluación del caso de estudio original un decenio después de su ejecución empírica permite dictaminar que los cursos masivos, abiertos y en línea dejaron de operar como canales unidireccionales de distribución de contenidos estáticos para consolidarse como ecosistemas de aprendizaje adaptativo profundamente condicionados por las transformaciones tecnológicas del periodo 2016-2026. Al contrastar la etapa fundacional de la investigación con el escenario universitario contemporáneo, la principal conclusión metodológica radica en la disolución de las barreras técnicas de usabilidad que caracterizaban a las interfaces del pasado, desplazando el foco analítico desde el soporte técnico hacia la arquitectura y gestión inteligente de los datos.

Fase 1. ¿Por qué los MOOC?

1. Relevancia de los MOOC

El término MOOC fue acuñado por Dave Cormier y Bryan Alexander en el año 2008, tal como recupera George Siemens (2012). Su evolución conceptual y la posterior aparición de un gran número de propuestas formativas obligaron a replantear la definición original. El concepto posee un carácter amplio y ambiguo, al punto de generar discusiones sobre si estas estructuras constituyen verdaderos cursos o si representan una modalidad de texto docente mejorado, según advierte Justin Reich (2013). En la bibliografía en español no existe un término unívoco para referirse a esta modalidad; las denominaciones alternativas oscilan entre los conceptos de Curso Abierto en Línea Masivo (CAEM), Curso Online Masivo y Abierto (COMA) o Curso Abierto en Línea a Gran Escala (CALGE). Tampoco existe consenso absoluto sobre los límites que determinan cuándo una propuesta califica bajo esta categoría, razón por la cual se exige el cumplimiento de ciertos rasgos estructurales mínimos, conforme señala Sergio Luján-Mora (2012).

Los MOOC en el nivel universitario demandan un examen desde una perspectiva histórica y pedagógica que recupere los debates en torno a su desarrollo didáctico. Con el propósito de dotar de solidez metodológica al TFI, la investigación recurrió a la técnica de la observación participante a través del cursado de un MOOC en la Universidad del Salvador, de gestión privada. Asimismo, la incorporación del rol de usuario dentro del campus de la Universidad Virtual de Quilmes (UVQ) facilitó una indagación profunda y objetiva del caso. De este modo, el modelo abierto y flexible de estas plataformas adquirió visibilidad frente a las demandas reales de los estudiantes. Al plantear la trascendencia del diseño, se analizó la infraestructura digital que sustenta los cursos, una herramienta que permitió conocer el desarrollo de la práctica docente en entornos virtuales. A partir de allí, se renueva el debate sobre las condiciones que garantizan el éxito de estas propuestas, su capacidad para

incrementar la satisfacción del alumnado y su potencial para reducir las tasas de abandono en carreras o asignaturas específicas.

Los seminarios correspondientes a la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales (EDEV) intervienen en esta investigación mediante la provisión de conceptos y contenidos que favorecen el cruce de perspectivas teóricas. En este marco de indagación, se articulan diversas áreas de conocimiento. El espacio denominado Universidad, Sociedad y Estado postula el resguardo de la autonomía universitaria y examina cómo la institución se incorpora a los movimientos digitales para constituirse en un espacio abierto y participativo. Por su parte, la formación en entornos virtuales introduce el concepto de educación abierta, concebida como la ausencia de restricciones para el acceso a las oportunidades educacionales, al mismo tiempo que provee las pautas operativas para la construcción de aulas en la plataforma Moodle.

En una línea complementaria, el área de TIC y enseñanza desarrolla la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior a distancia. Este enfoque se expande en el espacio de Educación y Sociedad de la Información, donde se aborda el campo de la globalización y las industrias culturales, analizando el lugar que ocupa el nivel superior en dichos procesos. Asimismo, el seminario de Principios de diseño y evaluación de materiales didácticos aporta una mirada pedagógica orientada a examinar los recursos educativos a partir de las características de la plataforma donde se ejecuta el MOOC.

La programación de la enseñanza se sustenta en los Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales, espacio que brinda herramientas conceptuales para redefinir la función del docente virtual. Esta tarea requiere una articulación con la Evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza, área que diseña los procesos de validación y acreditación en línea a través de tres momentos específicos: la factibilidad, la implementación y el impacto, además de incorporar la retroalimentación del trabajo colaborativo. Por su parte, el seminario de Currículum y planificación de la enseñanza contempla los marcos legales de la educación a distancia y la educación virtual. Este análisis normativo examina a las instituciones bajo el amparo de la Resolución 1717/04 (Trabajado en el Seminario Currículum y

planificación de la enseñanza, actualmente derogada y reemplazada por la Resolución 2641-E/2017, con foco en el modelo educativo, las herramientas tecnológicas y el perfil del desempeño docente. Finalmente, el espacio de Producción multimedia analiza los contenidos del diseño virtual vinculados con la transposición didáctica, evaluando las características comunicacionales de cada medio y los criterios para su integración eficaz en el proceso pedagógico.

1.1 Justificación

El análisis de los MOOC y su impacto se aborda a partir de una reflexión paradigmática sobre estas estructuras. En este sentido, se considera la plataforma virtual y la arquitectura de la Universidad del Salvador, de carácter privado, así como ciertas valoraciones sobre el uso de estas modalidades en la Universidad Nacional de Quilmes, de gestión pública. Resulta fundamental la experimentación directa mediante la participación en los entornos virtuales de una institución educativa, estrategia que permite la obtención de los datos necesarios para el estudio. En el desarrollo de una carrera a distancia, la virtualización se incorpora como una perspectiva de presencialidad atenuada o semipresencial que favorece el intercambio, la discusión y la reflexión de quienes interactúan, tal como ocurre en el programa de la Universidad Virtual de Quilmes. Esta dinámica abre un espacio intermedio entre lo presencial y lo digital que enriquece y complementa los estudios superiores.

La elección de analizar el diseño y la arquitectura de los MOOC radica en el interés por vincular los saberes previos sobre educación a distancia con el contexto de aprendizaje de un ecosistema digital cambiante y personal. Por lo tanto, se requiere comprender la creación de comunidades de aprendizaje y la participación dentro de sistemas abiertos, dinámicos y flexibles. La iniciativa por indagar en esta materia visibiliza, asimismo, las demandas de usuarios que necesitan organizar su propio tiempo de formación en atención a sus particularidades cognitivas.

El fundamento del estudio sobre los MOOC facilita la indagación en la abundante literatura referida a las nuevas modalidades de lectura y escritura desde diversas perspectivas científicas como la filosofía, la antropología, la comunicación y

la pedagogía. En el seminario de Principios de diseño y evaluación de materiales didácticos, en convergencia con los demás espacios de la especialización, se trabajaron contenidos vinculados a las formas de concebir el conocimiento en la web. Este marco conceptual propició el cruce teórico de autores dedicados al alcance de la cultura escrita en entornos virtuales, en sintonía con las contribuciones académicas analizadas en el blog sobre argumentos y conceptos pedagógicos <http://argumentosyconceptos.blogspot.com.ar/> (Ver Anexo VII).

Esta actividad analítica responde directamente al interés por estudiar los MOOC y los nuevos modos de construir saber en la sociedad de la información, de acuerdo con los planteamientos de Jesús Martín-Barbero (2002) y Néstor García Canclini (2002). Asimismo, se recupera la nueva episteme posracionalista que confronta la complejidad y el caos, conforme a las tesis de Frank Fischer (2000), junto con la discursividad constitutiva de la visibilidad y la entidad lógico-numérica de la imagen analizadas por Michel Foucault (1966) y Alain Renaud (1995). El marco teórico incorpora, además, el cuestionamiento a la secuencialidad de la escritura, la revolución del texto electrónico y las transformaciones en las prácticas de lectura propuestas por Roger Chartier (2008), el hipertexto como nexo plural que favorece el movimiento y la conexión según Stuart Moulthrop (1989), y el valor de la información y las prácticas culturales de participación descritas por Henry Jenkins (2008).

La necesidad de una reconceptualización de la alfabetización surge ante la distinción entre los nuevos medios digitales y los electrónicos. Estos soportes forman parte de la cultura de las infancias que asisten a la escuela, quienes perciben estos entornos como complementos o instrumentos de información, como advierte David Buckingham (2003). El enfoque de este autor sobre la educación para los medios provee recursos críticos orientados a interpretar, comprender y producir contenidos, lo cual facilita la transformación de los sujetos en participantes activos de su cultura en lugar de meros consumidores: *“..en el contexto de la educación para los medios, el objetivo fundamental no es desarrollar habilidades técnicas ni promover la autoexpresión, sino alentar una comprensión más sistemática de la manera como operan los medios y, por ende, fomentar maneras más reflexivas de usarlos”* (Ob.cit. 209).

Por su parte, la dimensión masiva y popular en la posmodernidad adquiere una mirada renovada en la obra de Martín-Barbero (2002), quien examina sus particularidades y revisa de manera crítica la función de las élites culturales. Este investigador retoma la distinción de la tríada habermasiana entre modernización, modernismo y modernidad para explicar el ethos latinoamericano. En sus análisis, el autor conceptualiza la primera y la segunda alfabetización como etapas complementarias; la primera se sustenta en el libro como recurso fundamental que abre el camino a la escritura fonética, y sobre ella se establecen las bases para la segunda alfabetización, regida por el universo audiovisual y los hipertextos. En consecuencia, el autor sugiere al sistema educativo deponer las rupturas e impulsar las continuidades, a fin de formar ciudadanos capaces de leer e interpretar periódicos digitales, noticieros televisivos, videojuegos y textos electrónicos. Desde esta perspectiva, la educación debe asumir a los medios como una dimensión estratégica de la cultura, una vía que asegura el acceso a nuevas experiencias pedagógicas y a renovados modos de representación. A partir de estos conceptos, surge un conjunto de interrogantes que se sintetizan a continuación.

Preguntas que guían la investigación

La eclosión de los MOOC gratuitos, sin límites ni requisitos de admisión, plantea la duda sobre si este fenómeno constituye una verdadera revolución pedagógica o una moda pasajera. En este entorno, caracterizado por el alto volumen de información y comunicación en circulación, se indaga si se incrementó la productividad en la educación y qué efectividad posee el desarrollo de los contenidos de aprendizaje en estas plataformas masivas. Asimismo, cabe cuestionar si la educación superior mantiene las mismas rutinas que hace décadas, más allá del uso generalizado del correo electrónico, y si las tecnologías de la información y la comunicación poseen la capacidad real de mejorar los resultados del sistema educativo.

Objetivos del trabajo

El objetivo general de la investigación consiste en determinar la influencia de los MOOC en los estudiantes del nivel universitario y en la configuración de sus trayectorias escolares. En cuanto a los objetivos específicos, el trabajo se propone indagar las características de la demanda de los cursos ofertados a través de la plataforma Miríada X. De igual modo, se busca examinar el alcance y la participación dentro del MOOC de la plataforma de nivel superior de la Universidad del Salvador. Adicionalmente, el estudio pretende describir las diversas plataformas de aprendizaje diseñadas para la implementación de los cursos masivos y, finalmente, intenta interpretar las relaciones entre el alumno y el docente en el espacio virtual para dar cuenta de su incidencia con el uso de estas herramientas digitales.

1.2 Perspectivas teóricas y antecedentes

Los escenarios formativos en la educación superior se dirigen hacia un nuevo formato configurado por la educación abierta en internet. Al respecto, el cuerpo docente aprovecha las herramientas que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que, a través de modalidades como los cursos en línea, prometen una renovada metodología para los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, la Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED: una revista científica de acceso abierto revisada por pares ciegos y editada por la *Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia -AIESAD-*) pone al alcance de la comunidad científica la investigación y la innovación sobre el uso de las TIC dentro de ámbitos pedagógicos abiertos, flexibles y a distancia. De esta forma, las instituciones obtienen información valiosa sobre el papel de los MOOC en la creación de comunidades de aprendizaje y participación social.

Los estudios sobre los MOOC forman parte de una vasta literatura académica. En este corpus teóricos se destacan las contribuciones de Daniel Torres Mancera y David Gago Saldaña, investigadores del Centro Superior para la Enseñanza Virtual en España, quienes sostienen que el valor más prometedor de estas plataformas no deriva de lo que son en el presente, sino de lo que pueden llegar a ser en el futuro. Estos autores destacan los resultados positivos que surgen del carácter flexible y

abierto del aprendizaje, una postura que defienden asimismo Li Yuan y Stephen Powell (2013). De igual modo, caracterizan a los MOOC por su estructura modular, su secuencia de progreso y su alta capacidad de recombinación. El tránsito hacia experiencias de aprendizaje personalizado concede a las personas la opción de seleccionar trayectos académicos de acuerdo con sus propias preferencias y competencias previas.

Para Gráinne Conole (2013), el desarrollo de los MOOC representa el ejemplo más reciente en la línea de las tecnologías disruptivas descritas originalmente por Clayton Christensen (1997). La educación superior constituye una de las actividades más propensas a experimentar estos procesos de innovación disruptiva, debido al impacto tardío que la tecnología suele tener sobre sus estructuras tradicionales, según observa Antonio Regalado (2012). A pesar de su carácter reciente (el primer experimento formal data del año 2008), los MOOC se convirtieron en los protagonistas absolutos del debate educativo global en el año 2012. Esta notoriedad se explica a partir de que prestigiosas universidades de Estados Unidos acogieron el concepto a través del impulso de consorcios y plataformas de gran escala como EdX, Coursera o Udacity.

El avance de estas plataformas permite distinguir inicialmente dos grandes categorías de cursos masivos. Por un lado, los denominados cMOOC, producto del enfoque conectivista de precursores como George Siemens y Stephen Downes (En 2008 George Siemens y Stephen Downes: padres del conectivismo, desde la canadiense Universidad Manitoba, impartieron el curso Connectivism and Connective Knowledge Course (CCK08) al que incorporaron las estrategias del aprendizaje abierto basado en el conectivismo que ellos postulaban, unido a la propuesta de los contenidos distribuidos a través de las redes), se apoyan en un aprendizaje autoorganizado para el cual resultan claves las herramientas de participación descentralizadas como los blogs, los canales de sindicación de contenidos (feeds, RSS) y otros métodos abiertos. Por otro lado, los xMOOC conciben la prioridad en el contenido, por lo que las propuestas se centralizan en un único sitio web y utilizan herramientas de evaluación automatizada para dar soporte a la actividad de miles de estudiantes de manera simultánea.

Esta clasificación binaria fue superada por Donald Clark (2013), quien distingue ocho tipologías específicas. Los transferMOOC representan cursos tradicionales disponibles que se trasladan directamente al formato masivo; los madeMOOC resultan más innovadores debido al uso efectivo del video, del material interactivo y de un nivel de calidad superior; los synchMOOC poseen una fecha fija de inicio y de finalización; los asynchMOOC carecen de plazos rígidos y ofrecen flexibilidad en las entregas; los adaptiveMOOC proporcionan experiencias personalizadas basadas en evaluaciones dinámicas y en el análisis masivo de datos (learning analytics); los groupMOOC sitúan el foco en la colaboración que acontece entre pequeños equipos; los connectivistMOOC enfatizan la conexión dentro de una red de participantes y, finalmente, los miniMOOC se caracterizan por ser mucho más limitados en tamaño con respecto al concepto tradicional.

Por su parte, la clasificación de Conole (2013) complementa este mapa teórico a través de doce dimensiones de análisis, entre las que sobresalen el grado de apertura, la escala de participación masiva, el uso de multimedia, los canales de comunicación, el alcance de la colaboración, el tipo de aprendizaje (centrado en el estudiante o estructurado por el docente), el aseguramiento de la calidad, el fomento de la autorreflexión, los mecanismos de evaluación, el carácter formal o informal, la autonomía y la diversidad.

Estas configuraciones colocan a los MOOC en el centro de las discusiones en torno al papel que deben desarrollar los docentes en los entornos abiertos. Otros elementos que se incorporan a esta agenda de investigación abarcan la problemática del rol de los facilitadores analizada por Inaxio Marauri (2013), el debate sobre la oportunidad o amenaza que estas plataformas representan para las universidades iberoamericanas según Capdevila y Aranzadi (2011), y la transición desde una educación superior históricamente de élite hacia otra actual, de carácter masivo, abierto y universal, descrita por Cooperman (2014). Asimismo, se destacan las investigaciones de Edmundo Tovar y Jonathan Lesko (2014) sobre el uso de los proyectos OpenCourseWare (OCW) y los Recursos Educativos Abiertos (REA), junto con las iniciativas de creación de objetos digitales de aprendizaje incorporados en repositorios institucionales de gran alcance, como el caso de la Universidad Nacional

de Educación a Distancia (UNED) en España. Esta institución pública de ámbito nacional, dependiente del Ministerio de Educación español, se consolida como un referente clave debido a su alta matrícula cívica, según exponen Zorita y sus colaboradores (2014). Al respecto, los profesores de la UNED Ana Rodríguez-Ascaso y Jesús González Boticario (2014) señalan que los MOOC ofrecen oportunidades reales de formación a personas que enfrentaban severas limitaciones de acceso debido a motivos económicos, de gestión del tiempo, de distancia geográfica, de titulación previa o de género.

1.3 Ecosistemas digitales y ecología de los medios

Dado que el eje central de este análisis se sitúa en los MOOC, resulta necesario plantear ciertos fundamentos conceptuales que respalden la lectura interpretativa de este corpus. El concepto de ecosistema digital, de acuerdo con los planteamientos de Méndez Montero y Rivera (2013), remite a una infraestructura tecnológica diseñada para lograr un entorno articulado en la organización de la red, en la generación y cooperación de contenidos, y en el desarrollo de aplicaciones de código abierto. Esta categoría adopta el nombre de ecosistema por su analogía con los sistemas naturales que describen las ciencias biológicas en lo relativo al comportamiento y convivencia de las especies dentro de un medio ambiente determinado.

Al parafrasear a estos autores, el entorno de los MOOC opera como un ecosistema digital que ayuda a las instituciones académicas a alcanzar sus objetivos de difusión y oferta educativa en el entorno virtual. Por este motivo, las herramientas que brinda internet, entre las cuales sobresalen las redes sociales, impulsan la visibilidad de los portales web institucionales cuando se promociona un trayecto formativo o una carrera. De este modo, las plataformas se aprovechan para difundir propuestas mediante blogs y campañas de correo electrónico, potenciando la infraestructura tecnológica a través de una planificación estratégica de la oferta pedagógica.

Los propósitos que persigue un ecosistema digital aluden de manera directa al diseño de interfaces interactivas que promuevan una mayor fidelización de los usuarios y estimulen la matriculación en la oferta educativa disponible. Para que un ecosistema

digital funcione de manera óptima, la literatura científica exige la articulación armónica de diversos componentes esenciales. En primer lugar, el sitio web institucional funciona como el nodo central del ecosistema hacia donde se dirige el flujo de visitantes. En segundo término, el marketing de contenidos implica comprender de forma precisa qué necesidades de información poseen los usuarios que navegan en la página. Como complemento, la optimización para motores de búsqueda (SEO) resulta fundamental para mejorar la visibilidad del sitio en los buscadores globales.

Asimismo, las estrategias de promoción y publicidad digital de pago ofrecen ventajas operativas frente a los esquemas de difusión tradicionales mediante herramientas especializadas, mientras que el uso estratégico de las redes sociales dinamiza el mensaje e incrementa de forma sustancial el alcance de las propuestas formativas. Por último, resultan indispensables los procesos de analítica digital y conversión, los cuales permiten evaluar de forma continua el comportamiento de los usuarios, medir la tasa de permanencia en las plataformas y optimizar las interfaces técnicas para garantizar que la diversidad de estudiantes interactúe de manera eficaz con los contenidos pedagógicos abiertos. *La Presentación de resultados:* Como parte del proceso de “feedback” con los clientes “Se debe tener una atención al cliente antes pero también después de vendido un producto, así su fidelidad se quede con la empresa o institución” (Méndez, 2013:36).

Respecto al concepto de ecología de los medios, metáfora acuñada por Marshall McLuhan (1960) y difundida por Neil Postman (1992), se entiende, por un lado, que los medios operan como ambientes y, por otro, que funcionan como especies, de acuerdo con las sistematizaciones de Carlos Scolari (2015). Para Postman, la dimensión ambiental se manifiesta cuando un medio se consolida como una tecnología dentro de la cual se desarrolla una cultura determinada. Por lo tanto, resulta fundamental destacar que estas estructuras poseen la capacidad de moldear la política de una sociedad, su organización comunitaria y sus formas de pensamiento. De este modo, cobran interés las modalidades de interacción entre las plataformas y los sujetos, debido a que estas dinámicas ayudan a preservar un equilibrio simbólico.

Por su parte, McLuhan (1990) caracteriza a los medios como entornos invisibles y sostiene que el ser humano no suele ser consciente de los efectos sociales y físicos de las nuevas tecnologías, del mismo modo en que un pez no es consciente del agua en la que nada. A partir de esta premisa, se interpreta que las tecnologías de la comunicación afectan directamente a los sujetos que las utilizan, al punto de alterar sus patrones de percepción cognitiva sin encontrar resistencias iniciales.

Desde una perspectiva complementaria, Nicholas Carr (2011), en su obra *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?*, expresa que el cerebro posee una naturaleza plástica y se modifica en función de las herramientas intelectuales que se emplean de manera cotidiana. Los planteamientos de Carr guardan sintonía con las tesis previas de Walter Ong (1982), quien afirmaba que, mediante el entrenamiento debido, la escritura —concebida como una tecnología artificial— se naturaliza y pasa a formar parte del propio proceso reflexivo de los individuos.

Asimismo, la literatura de este campo teórico demuestra que ningún medio adquiere significado o existencia de forma aislada, sino que lo hace siempre en interacción constante con otros soportes; razón por la cual los lenguajes mediáticos se relacionan y compiten entre sí. En la actualidad, el ecosistema comunicacional experimenta un proceso de mediamorfosis, término acuñado por Roger Fidler (1998) para describir la metamorfosis de los medios de comunicación, escenario donde las tecnologías tradicionales se ven obligadas a adaptarse al entorno modificado por las plataformas emergentes a fin de asegurar su supervivencia.

Finalmente, en este contexto de proliferación de pantallas y de combinaciones entre contenidos, formatos y apropiaciones, adquiere relevancia el consumo articulado a través de los relatos que se expanden en los entornos virtuales. Para Scolari (2013), las audiencias contemporáneas se transforman en prosumidores, categorías de usuarios que combinan de forma simultánea el consumo y la producción activa de contenidos a través de estas redes digitales. Esta dinámica tiene lugar en un “ecosistema móvil” (Aguado, Feijóo y Martínez, 2013) hegemonizado por dispositivos portátiles que se han convertido en verdaderas “tecnologías relacionales” (Aguado y

otros, 2013, p. 65). El contenido circula y se inserta en las conversaciones que mantienen los usuarios, conectados ubicuamente a la red (Jenkins, Ford y Greene, 2013).

1.4 La redefinición del MOOC

Un nuevo modelo de sociedad requiere un nuevo modelo de enseñanza; por lo tanto, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) exponen un panorama distinto para educadores y estudiantes. Años atrás, los MOOC existían bajo un formato de herramienta de aprendizaje colaborativo, y su uso se limitaba a usuarios con un perfil muy concreto. Sin embargo, en el año 2012 estos cursos pasaron a ser conocidos y utilizados por el público general.

La redefinición del término advierte la aparición de un gran número de cursos de este tipo. El concepto suele ser amplio y ambiguo cuando se debate si los MOOC son un curso o una especie de texto docente mejorado (Reich, 2013). En español no existe un término único para referirse a ellos; los vocablos que se utilizan son CAEM (Curso Abierto en Línea Masivo), COMA (Curso Online Masivo y Abierto) o CALGE (Curso Abierto en Línea a Gran Escala). Tampoco está claro en qué momento un curso pertenece o no a esta categoría. Para resolver esta ambigüedad, existen algunas características obligatorias que determinan si un curso es del tipo MOOC (Luján-Mora, 2012).

A diferencia de los cursos en línea tradicionales, un MOOC contiene recursos multimediales y lecturas bibliográficas, elementos que se analizarán detalladamente en el capítulo IV. Estos formatos presentan actividades que se evalúan mediante diferentes mecanismos, tales como la autoevaluación, la evaluación automática y la evaluación entre pares. Asimismo, poseen ejercicios tipo test para la valoración del aprendizaje, además de foros orientados al debate entre los usuarios (Pernías y Mora, 2013). Debido a estas dinámicas, los MOOC han experimentado un crecimiento exponencial en los últimos años (Vázquez, López-Meneses y Sarasola, 2013).

El significado de educación abierta, nacido en los años sesenta, buscó brindar oportunidades a grupos que tradicionalmente carecían de los prerequisites de la educación superior. En cuanto al término “abierta”, este refiere a la ausencia de

restricciones para el acceso a una determinada oferta educativa. De esta manera, la institución que adopta la denominación “abierta” elimina los requisitos de ingreso que tradicionalmente exigían las instituciones de dicho nivel (Campi, 2010).

A pesar de que no todos los MOOC poseen las mismas características, algunos autores opinan que estos cursos no son abiertos, masivos ni gratuitos en su totalidad (Zapata-Ros, 2013). A partir de estos conceptos, se reconocen tres tipologías de MOOC: a) los basados en el trabajo en red, b) los fundamentados en tareas y c) los centrados en contenidos. En cuanto a la clasificación, Lane (2012) propone considerar la teoría o corriente de aprendizaje subyacente. En atención a ello, se utiliza el término *cMOOC* para hacer referencia a los modelos conectivistas y *xMOOC* para los esquemas no conectivistas (López, 2012).

En el marco de las observaciones anteriores, y en consonancia con el objetivo del caso de estudio elegido, el Seminario Fundamentos de la Enseñanza y el Aprendizaje en Entornos Virtuales de la Universidad Virtual de Quilmes (UVQ) incluyó el reconocimiento y análisis de diversas plataformas virtuales. A través de estas herramientas, se identificaron aspectos relacionados con la educación a distancia enunciados por Davini (2008). En este sentido, la indagación se centró en el modelo de educación, la arquitectura de los contenidos, la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, y el rol asignado al docente y al tutor.

En términos generales, el análisis abordó dos grandes concepciones acerca de la enseñanza: la instrucción y la guía. La primera destaca la mediación del profesor como transmisor de un conocimiento o modelador de una práctica; en este enfoque, “quienes aprenden incorporan los procedimientos, los conocimientos o los conceptos a partir de la acción de quien enseña, a través de la escucha activa, la observación del modelo, la reflexión interna...” (Davini, 2008, p. 29).

La segunda concepción resalta la guía sistemática y metódica del profesor, así como el papel central de la actividad de los estudiantes. Los alumnos realizan su aprendizaje a través de la observación directa, la búsqueda y la indagación activa, lo cual implica “la resolución de problemas, la reflexión activa y la inventiva. La metáfora es la enseñanza como andamio...” (Davini, 2008, p. 30). Estas perspectivas teóricas

expresan los resultados del estudiante que asimila los conocimientos mediante la incorporación de las TIC. Más allá de la demostración de que los MOOC constituyen un recurso eficaz para las personas que buscan ampliar su formación o capacitación profesional, los centros universitarios que ofrecen estos cursos orientan y complementan determinados aprendizajes. Esto representa otra modalidad de formación fundamentada en una metodología dinámica y abierta.

1.5. El planteo metodológico

Este estudio utiliza como paradigma la investigación interpretativa cualitativa debido a su adecuada correspondencia con el objeto de estudio. Dicho enfoque se triangula con datos cuantitativos, de modo que la contrastación entre ambos universos contribuya al enriquecimiento de la investigación. De esta manera, los datos aportan significatividad al caso analizado. Asimismo, la interpretación y el análisis de la información confieren validez al caso implicado en la exposición del Programa de Educación a Distancia de la Universidad del Salvador (USAL).

Por lo tanto, se aborda un modelo exploratorio en relación con el objeto de estudio y las preguntas de investigación. En una primera instancia, se estableció contacto con la realidad descrita y se construyó una relación de mayor cercanía con las singularidades de los MOOC. En este contexto, se trabajó con la técnica de la observación; esta herramienta, descrita por Scribano (2008) como una técnica idónea para obtener información sistemática del mundo social, se consideró de gran relevancia para la adquisición de confianza y competencia de cara a futuras investigaciones en el área de la educación a distancia. Por su parte, el diseño de los instrumentos de recogida, el análisis de datos y la presentación de los resultados se realizaron con base en la formación y capacitación de los alumnos o usuarios de la plataforma virtual del caso estudiado.

El objeto de análisis se define como un “caso único”, de acuerdo con la clasificación de Stake (2010, p. 17). Este fenómeno se indaga de forma empírica dentro de la plataforma virtual del campus del Programa de Educación a Distancia de la Universidad del Salvador. Según los aportes de Stake (2006), Hernández Sampieri

y Mendoza (2008), Grinnell, Williams y Unrau (2009) y Yin (2009), los estudios de casos pueden incorporar diversos métodos y múltiples fuentes gracias a su naturaleza empírica. En consecuencia, el presente caso y su lógica interna se interpretan desde una perspectiva etnográfica que se materializa mediante el relato etnográfico.

El diseño que describe al caso comprende los siguientes componentes:

- 1) La definición del caso (planteamiento del problema)**
- 2) El desarrollo de las preguntas de investigación**
- 3) La unidad de análisis (contexto del caso)**
- 4) Las fuentes de información e instrumentos de recolección de datos**
- 5) La lógica que vincula los datos con las preguntas y proposiciones**
- 6) El análisis de la totalidad de la información**
- 7) Los criterios para la interpretación de los datos y la formulación de inferencias (informe previsto)**
- 8) El reporte del caso (resultados)**

1) Respecto al primer componente, la definición del caso se formula mediante el siguiente interrogante: “Los MOOC como nuevos ecosistemas digitales en el nivel universitario, ¿proponen oportunidades para el aprendizaje y la comunicación?”. Finalmente, la investigación se efectúa en el ámbito institucional de la USAL a través de la técnica de la observación participante.

La delimitación del objeto de estudio se formaliza a través del siguiente interrogante central: “Los MOOC como nuevos ecosistemas digitales en el nivel universitario, ¿proponen oportunidades para el aprendizaje y la comunicación?”.

Para dar respuesta a esta problemática, la investigación se efectúa en el ámbito institucional de la Universidad del Salvador (USAL). El abordaje de la realidad empírica se realiza mediante la implementación de la técnica de la observación participante, la cual permite recolectar los datos directamente desde el entorno virtual objeto de análisis.

Para guiar el proceso de indagación y estructurar el análisis empírico, se formulan las preguntas de investigación distribuidas según sus ejes temáticos, categorizadas en interrogantes informativos y evaluativos:

2) Desarrollo de las preguntas de investigación

Tabla 1. Desarrollo de las preguntas de investigación

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN		
Temáticas	Preguntas informativas	Preguntas evaluativas
1. Impacto de los MOOC La eclosión de los MOOC ¿constituyen una revolución o una moda pasajera?	1. ¿Cuáles son las características idóneas de la información de los MOOC en el proceso didáctico de la enseñanza superior?	1. ¿Cómo impactan estas transformaciones en la comunidad educativa universitaria?
2. Comunicación sincrónica y asincrónica ¿qué tipo de comunicación utiliza la universidad en la interacción con sus alumnos y profesores?	2. ¿Qué desafío implica para los estudiantes y docentes la implementación de diferentes plataformas virtuales en la enseñanza?	2. ¿Cómo se interpreta las opiniones de docente y estudiantes respecto del MOOC cursado?
3. Tecnologías ¿De qué manera el uso de las TIC contribuye a la mejora de los resultados en el sistema educativo?	3. ¿Cómo se establecer las transformaciones tecnológicas en ámbito de la universidad?	3. ¿Cómo se evalúan estas modificaciones en las prácticas docentes?
4. Dominio de aprendizaje de los MOOC A nivel latinoamericano ¿cuál es el dominio de aprendizaje de los MOOC de acuerdo con el caso estudiado?	4. ¿Qué relaciones se pueden establecer entre MOOC desarrollados en Europa y aquellos implementados en Latinoamérica?	4. ¿De qué manera se realiza el acompañamiento a los docentes durante la ejecución de los MOOC?
5. Entorno virtual ¿Existe un incremento en la productividad derivado del uso de las TICs en la educación superior universitaria?	5. ¿Cuáles es el desarrollo metodológico y tecnológico de los MOOC en la estructura de los contenidos de las carreras?	5. ¿Qué efectividad tiene el desarrollo de los contenidos de aprendizaje de los MOOC?
Interrogante transversal de capacitación: ¿El docente logra el desarrollo de competencias para la comprensión, la utilización inteligente y el análisis crítico de los nuevos lenguajes en el nivel superior universitario?		

Fuente. Elaboración propia

3) Fuentes y recolección de datos: los criterios para la selección de las técnicas de recolección de datos responden a los siguientes factores:

- La naturaleza del estudio y las particularidades del caso investigado (formato de curso MOOC).
- La disponibilidad de los recursos con los que se cuenta para el desarrollo de la investigación (bases de datos, informes institucionales y referencias bibliográficas).
- La oportunidad y la coyuntura para la realización del estudio en función del tipo de problema planteado en el caso.

4) Metodología cualitativa: el abordaje cualitativo de la investigación se instrumenta a través de dos estrategias fundamentales:

- **El análisis de contenido:** Aplicado de forma sistemática a fuentes bibliográficas, materiales multimedia y recursos audiovisuales.
- **La observación:** Desplegada en sus variantes directa, indirecta y participante dentro del entorno virtual.

5) Para la organización temprana del informe de investigación, se consideraron los siguientes componentes secuenciales: a) primer esbozo; b) identificación del tema, el propósito y el método del estudio; c) descripción narrativa extensiva para ampliar la definición del caso y de los contextos mediante la aproximación etnográfica; d) desarrollo de los temas; e) recopilación de detalles descriptivos, documentos, citas y datos derivados de la triangulación; f) formulación de asertos; y g) esbozo final.

6) Entrada al campo. Etnografía

Esta tesis de maestría concibe a la etnografía como un proceso sistemático de aproximación a una situación social determinada. La experiencia y la exploración de primera mano, logradas a través de la observación participante, se materializan en la construcción del relato etnográfico. Las dimensiones analíticas definidas en este relato se estructuran bajo las siguientes características:

1. Carácter fenomenológico: Consiste en la interpretación del MOOC como un fenómeno social que se examina “desde dentro” mediante la observación participante.

Esta postura teórica rescata la perspectiva del contexto social de los propios actores y permite un conocimiento interno de la interacción social dentro del campus virtual.

2. Permanencia en el curso: Esta condición resulta indispensable para concebir el saber que cada estudiante aporta al campus y para identificar la reciprocidad en la interacción. Dicha permanencia se concreta mediante la intervención en las distintas propuestas de trabajos colaborativos. Asimismo, la observación participante faculta el análisis sobre cómo acontecen las clases y los módulos, al mismo tiempo que registra los diferentes comportamientos que se producen en un contexto determinado. Con este procedimiento se busca obtener una vivencia directa sobre la realidad social del grupo.

3. Carácter holístico y naturalista: Esta dimensión concentra una visión global del ámbito social estudiado a partir de distintos puntos de vista. Contempla tanto la dimensión interna, centrada en la mirada de los participantes del curso, como la dimensión externa, basada en la interpretación de cada situación de aprendizaje de manera contextualizada.

4. Carácter inductivo: La observación participante se apoya en la experiencia empírica y en la exploración directa. A partir de esta inmersión, resulta posible la obtención de información clave sobre el modelo pedagógico y los demás elementos constitutivos del MOOC estudiado.

5. Referencia de la etnografía educativa: En la exploración de las acciones y de los hechos áulicos descritos, emerge el contexto de los actores implicados en el curso. Estas evidencias se ratifican en el propio escenario (el campus virtual), espacio donde los valores, las actividades y las expectativas de los participantes visibilizan las dinámicas del trabajo colaborativo.

Fundamentación teórica y operacionalización de la observación

Para el reforzamiento del relato etnográfico, se recupera la perspectiva de Malinowski (1922) como el primer autor que estructuró de manera formal la observación participante. Entre sus afirmaciones, el antropólogo concebía que, para

conocer en profundidad una cultura, resulta indispensable la inmersión en ella a fin de recolectar datos sobre su vida cotidiana. En consideración de dichos postulados, esta investigación adoptó un marco reflexivo estructurado en torno a interrogantes específicos: qué investigar sobre los MOOC, en qué momentos y de qué manera observar el campus virtual, desde qué perspectiva realizar el registro de los datos, cómo establecer las pautas temporales entre cada ingreso y egreso a la plataforma y, fundamentalmente, desde qué teorías efectuar el análisis correspondiente.

A partir de estos interrogantes basales, se determinó, por una parte, el registro del grado y las frecuencias de participación del grupo observado, así como los horarios específicos de acceso al campus virtual. Por otra parte, se procedió a la exploración de las interacciones, el lenguaje y las formas de expresión de la comunidad estudiada. Por último, se implementó el uso de capturas de pantalla como instrumento técnico formal para documentar y respaldar las observaciones realizadas dentro de la plataforma virtual.

FASE II: movimientos digitales

“Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda la enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden”

Manifiesto de Córdoba (1918).

2. Aprendizaje social abierto

Este capítulo desarrolla una perspectiva histórica y pedagógica acerca de las plataformas virtuales, entornos en los cuales se desenvuelven los cursos MOOC. El carácter masivo y abierto de estos programas admite el acceso a contenidos y recursos educativos disponibles en la red. De este modo, el apartado teórico provee elementos para dar respuesta al interrogante que guía esta investigación, el cual refiere a la efectividad de las plataformas y al diseño de los contenidos curriculares de las propuestas formativas basadas en MOOC.

Evolución histórica y surgimiento de los MOOC

El primer curso en línea que recibió el apelativo de MOOC fue “*Connectivism and Connective Knowledge*” (Conectivismo y Conocimiento Conectivo), organizado por George Siemens y Stephen Downes en la University of Manitoba (Canadá) en agosto de 2008 (Luján-Mora, 2012). Esta experiencia formativa tuvo una duración de 12 semanas y contó con la inscripción de 2.300 estudiantes procedentes de diferentes regiones del mundo (Siemens, 2012). Aunque no alcanzó el nivel de masividad de las propuestas posteriores, esta iniciativa inauguró el camino metodológico para el desarrollo de los MOOC actuales.

El primer curso con un éxito de gran alcance mediático e institucional fue “*Introduction to Artificial Intelligence*” (Introducción a la Inteligencia Artificial), organizado en 2011 por Sebastián Thrun, profesor de Stanford University, y Peter Norvig, director de investigación de Google. En esta propuesta se inscribieron 160.000

personas de todo el mundo. Ante el impacto de la convocatoria, Sebastián Thrun renunció a su cargo docente en Stanford University y fundó la plataforma Coursera, o esquemas similares como la corporación Udacity.

La siguiente propuesta de impacto fue el curso *“Circuits & Electronics”* (Circuitos y Electrónica) en el año 2012. Este espacio fue coordinado por el profesor Anant Agarwal, perteneciente al Massachusetts Institute of Technology (MIT), mediante su plataforma MITx, y registró una matrícula superior a 120.000 estudiantes a nivel global. A partir del éxito de estas propuestas masivas, los profesores Andrew Ng y Daphne Koller, también adscritos a Stanford University, fundaron la plataforma Coursera e iniciaron la oferta regular de cursos en 2012. Posteriormente, el MIT y Harvard University anunciaron su proyecto conjunto denominado edX, el cual tuvo como objetivo central el desarrollo de una plataforma común de MOOC sin fines de lucro.

Ambas instituciones universitarias invirtieron sesenta millones de dólares para el desarrollo tecnológico de los entornos y para la distribución del material didáctico-pedagógico de las clases a través de videos, exámenes y pruebas teóricas por internet. A partir de esa iniciativa, estos centros de estudio, junto con otras entidades que se incorporaron al consorcio de manera posterior, ofrecieron programas formativos gratuitos mediante la web. El proyecto se consolidó como una propuesta colaborativa orientada a la transformación de las estructuras de la educación universitaria tradicional (Pernías y Luján-Mora, 2012). Hacia finales de 2012, edX comenzó la oferta de su primer MOOC, bajo el título *“Circuits & Electronics”*, espacio en el cual se inscribieron 370.000 estudiantes (Pappano, 2012). De acuerdo con las fuentes documentales del sector, durante el año 2012 se invirtieron más de cien millones de dólares en total entre las firmas Coursera, edX y Udacity (Siemens, 2012).

Debido a la eclosión de expectativas generadas en la comunidad académica, el año 2012 fue catalogado como “el año del MOOC” (Pernías y Luján-Mora, 2012). No obstante, el año 2013 se declaró como “el año del anti-MOOC” (Siemens, 2012), debido a la desilusión que provocó la falta de cumplimiento de las metas proyectadas inicialmente en este tipo de educación (Rivard, 2013).

Dimensiones conceptuales del formato MOOC

Desde el punto de vista pedagógico, un curso debe poseer la consistencia y los objetivos necesarios para constituir un programa formativo estructurado sobre materias o contenidos concretos. Esto implica el establecimiento de metas de aprendizaje realizables por los estudiantes tras la ejecución de las actividades dentro de un plazo temporal delimitado, el cual exige un inicio y un cierre preestablecidos. De igual manera, la propuesta debe incorporar mecanismos evaluativos que permitan medir y acreditar el conocimiento adquirido.

Por su parte, el término “abierto” proviene históricamente del concepto de Recursos Educativos Abiertos (REA). Esta raíz epistemológica presuponía que el curso hacía un uso intensivo de contenidos abiertos (*open content*). Por consiguiente, las producciones académicas propias que generaba el curso también debían ser objeto de publicación abierta (*open license*), de modo que fuera factible su reutilización por parte de terceros.

En sus orígenes, la inscripción a estos cursos carecía de requisitos previos de admisión. Sin embargo, en el panorama contemporáneo, esta interpretación de gratuidad y apertura absoluta no siempre se cumple de forma estricta. Los cursos MOOC de mayor éxito institucional suelen estar alojados en plataformas gestionadas por corporaciones privadas, tales como Coursera o Udacity, organizaciones que restringen la redistribución plenamente abierta de sus contenidos pedagógicos.

Plataformas tecnológicas abiertas para el desarrollo de MOOC

Durante el periodo correspondiente a los años 2012 y 2013, surgieron diversas plataformas tecnológicas de carácter abierto orientadas de forma específica a la creación y gestión de entornos MOOC. Entre estas herramientas destacan iniciativas institucionales y corporativas como edX, Google Course Builder, OpenClass y OpenMooc. Dichos sistemas informáticos poseen licencias que facultan su descarga, adaptación y reutilización según las necesidades pedagógicas de cada institución universitaria.

2.1 Consolidación contemporánea de las plataformas de código abierto para MOOC

A diferencia del escenario fundacional del periodo 2012-2013, caracterizado por la presencia de herramientas experimentales y discontinuas, el entorno tecnológico actual exhibe una maduración y consolidación de plataformas de código abierto (*open-source*) altamente escalables. Estas arquitecturas de software libre permiten a las instituciones de educación superior desplegar entornos virtuales de aprendizaje masivo sin la dependencia de licencias propietarias ni de modelos corporativos privatizados (Valverde, 2014). De esta manera, el ecosistema contemporáneo se estructura en torno a soluciones de software caracterizadas por la flexibilidad y la capacidad de gestión masiva de datos (Poy y Aguilar, citado en *Massive Open Online Course*, 2026).

Entre las principales infraestructuras tecnológicas vigentes, destaca de manera prioritaria Open edX, sistema administrado en la actualidad por la organización sin fines de lucro *Axim Collaborative*. Esta plataforma, cuyo origen se cimenta en la alianza estratégica entre el Massachusetts Institute of Technology y Harvard University, se erige como el estándar global dominante debido a su arquitectura modular basada en componentes denominados *XBlocks*. Dicho diseño facilita la personalización instruccional y soporta un volumen masivo de usuarios concurrentes de forma asincrónica en redes internacionales de gran escala.

De forma complementaria, los Sistemas de Gestión de Aprendizaje (LMS) de naturaleza abierta han adaptado sus entornos tradicionales para dar respuesta a las demandas pedagógicas de la masividad. En este sentido, Moodle se consolida en el ámbito universitario a través del desarrollo de extensiones específicas orientadas a la optimización de los procesos de evaluación entre pares (*peer-to-peer*), la analítica del aprendizaje a gran escala y la personalización del entorno instruccional (Moodle Usability Assessment, 2024; A Comparative Analysis, 2025). Asimismo, sistemas como Canvas LMS (desarrollado en su vertiente libre por *Instructure*) y Chamilo LMS se integran de manera recurrente en las estrategias académicas de universidades en

Europa y Latinoamérica, debido a su facilidad de instalación, interfaces accesibles y bajo consumo de recursos en servidores para la administración de trayectos educativos abiertos.

2.2 Configuración actual de los entornos MOOC en Latinoamérica y Argentina

El despliegue de las plataformas de aprendizaje masivo en el contexto de Latinoamérica y Argentina experimenta una transición desde los portales centralizados de carácter transnacional hacia soluciones híbridas e institucionales de código abierto. En la región iberoamericana, la iniciativa histórica de MiríadaX (promovida por Universia y Telefónica Educación Digital) funcionó originalmente como el principal agregador de cursos masivos para universidades de habla hispana. No obstante, los cambios en las políticas de licenciamiento comercial y las demandas de soberanía tecnológica educativa impulsaron a las universidades latinoamericanas a la autogestión de su propia infraestructura digital a través de entornos libres.

En el escenario específico de la República Argentina, los centros de educación superior adoptan principalmente Moodle como la plataforma de código abierto predominante para soportar propuestas formativas de tipo MOOC. A través de la configuración de servidores propios y la integración de módulos específicos para la masividad, instituciones de gestión pública y privada articulan trayectos educativos abiertos, asincrónicos y autogestionados. Ejemplos de esta dinámica se evidencian en las implementaciones tecnológicas de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), la Universidad Escuela Argentina de Negocios (UEAN), la Universidad Católica de La Plata (UCALP) y el propio Programa de Educación a Distancia de la Universidad del Salvador (USAL), organizaciones que configuran entornos virtuales libres para democratizar el acceso a competencias específicas del ámbito profesional

Por otra parte, la inserción regional en plataformas propietarias de alcance global no ha desaparecido, sino que coexiste de manera complementaria con el software libre. Universidades nacionales de gran envergadura histórica, tales como la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), mantienen alianzas estratégicas para la publicación de parte de sus catálogos educativos en la corporación internacional Coursera. Este fenómeno ratifica la

tendencia señalada por Poy y Aguilar (citado en *Massive Open Online Course*, 2026), quienes identifican la persistencia de un modelo de negocio híbrido basado en la gratuidad del acceso instructivo en paralelo al pago por la certificación oficial o la obtención de créditos académicos universitarios.

2.3 El resguardo de la autonomía universitaria

A lo largo de esta investigación, resulta indispensable el análisis de la institución universitaria, dado que constituye una pieza fundamental de la matriz analítica del estudio. La evolución histórica demuestra una transición desde la concepción de la universidad como un privilegio destinado a sectores minoritarios hacia la definición de la universidad como un derecho universal. Asimismo, este proceso revela una configuración de la institución como un movimiento político prioritario frente a sus dimensiones estrictamente pedagógicas. Un exponente paradigmático de este fenómeno se halla en la Reforma Universitaria del año 1918, cuyas reivindicaciones se extendieron hacia los diferentes países de la región latinoamericana.

En consecuencia, el análisis interpela la naturaleza de la institución y cuestiona el significado de una universidad de carácter universal. De igual modo, este enfoque invita a indagar sobre las representaciones colectivas construidas en torno a ella y sobre la necesidad de conocer su génesis histórica. Dicha controversia permite rastrear el proceso de desarrollo institucional y su inherente dimensión política. Este escenario evoca las reflexiones que Ortega y Gasset formuló en el año 1930, cuando identificaba a la formación de profesionales, la investigación científica y la difusión de la cultura como los pilares inamovibles de la educación superior. A pesar de las transformaciones sustanciales acaecidas desde entonces en las metodologías de investigación, el intercambio académico internacional y la incorporación de tecnologías, aquellos postulados se reconstruyen en cada periodo social. En este sentido, “la dinámica de la llamada sociedad del conocimiento o sociedad de la información, también se refleja en el campo educativo” (Tedesco, 2003, p. 2).

Bajo esta perspectiva, la universidad se incorpora a los movimientos digitales con el propósito de consolidarse como una institución abierta y participativa. Con ese fin, debe proveer respuestas institucionales ante las demandas de acceso al

conocimiento y ante las culturas digitales propias de una progresiva sociedad red. Internet constituye el eje del paradigma sociotécnico que organiza la base material de las diversas formas de convivencia y comunicación en el espacio social, lo cual propicia modificaciones en la cultura y en los esquemas del pensamiento humano. De este modo, la red digital procesa la virtualidad y la incorpora a las dinámicas estructurales de la sociedad red (Castells, 2002). A través de estos entornos, la institución universitaria interviene en las nuevas prácticas comunicativas y en el desarrollo de lenguajes emergentes.

La emergencia de esta configuración social ejerce influencia en la totalidad de los procesos políticos, sociales, económicos, culturales y educativos (Giddens, 2001; Tedesco, 2003). En este escenario, la universidad desempeña un rol neurálgico en el desarrollo comunitario. Una porción significativa de su esfera política se condensa en la cuestión de la autonomía universitaria. Esta prerrogativa ha experimentado mutaciones conceptuales a lo largo de los años, en la medida en que los sucesivos periodos gubernamentales abordaron su relevancia institucional sin alcanzar un tratamiento proyectual que trascendiera las coyunturas inmediatas. Por esta razón, la autonomía permanece como un objeto de debate y polémica constantes en el ámbito académico.

Las ciencias políticas brindan las herramientas analíticas necesarias para el abordaje de las políticas públicas sectoriales, dentro de las cuales se inscriben las políticas educativas. Estas disciplinas delimitan el rol de los actores sociales y los intereses en pugna en el marco de la trama nacional e internacional donde se producen dichas dinámicas. La educación, en su constante vinculación con la sociedad y con el propio Estado, reviste de forma inequívoca el carácter de política pública. Por este motivo, cobra centralidad el resguardo de la autonomía universitaria como componente del proceso de democratización en la República Argentina. El concepto de autonomía se vincula conceptualmente con las nociones de independencia, libertad y acción política, dimensiones que convergen al momento de su reconocimiento en el contexto educativo.

En la educación superior coexisten valores asociados con las esferas profesional y pedagógica, articulación que faculta el debate en torno a la eficiencia y la calidad educativa. El movimiento reformista y liberal de 1918 pretendía asignar a la universidad el espacio político correspondiente. Ante estas premisas, se formulan los siguientes interrogantes: ¿Qué significado adquiere la autonomía universitaria en el marco de la actual globalización? ¿Constituyen estos fundamentos las bases para una reforma universitaria en Argentina y Latinoamérica capaz de delimitar un modelo de calidad y eficiencia en el siglo XXI? ¿Qué papel político desempeñan los actores universitarios en los procesos de transformación en América Latina?

Las respuestas de la educación superior ante las demandas sociales se fundamentan en la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de la comunidad universitaria al momento de definir sus finalidades y asumir sus compromisos (González y Espinoza, 2007). Para el cumplimiento de este propósito, la autonomía resulta una condición indispensable. Sin ella, la institución se ve impedida de repensar sus responsabilidades sociales. La libertad académica se torna imperativa para la definición de prioridades y para la adopción de decisiones orientadas por los valores públicos que sustentan la actividad científica y el bienestar colectivo.

Por último, la responsabilidad social de la universidad se encuentra atravesada por reflexiones inherentes a problemáticas que afectan de forma directa al conjunto de la humanidad, tales como la preservación del medio ambiente, las tensiones interculturales, la pobreza estructural, las aproximaciones transdisciplinarias, la paz y el desarrollo sostenible. Estos desafíos señalan la necesidad de orientar el conocimiento técnico-científico, la democratización epistémica y los ideales humanitarios en favor de la justicia social y de un modelo de desarrollo humano integral. Las transformaciones expuestas demuestran las modificaciones estructurales del escenario global desde 1918. El resguardo de la autonomía universitaria resulta, por lo tanto, indisociable de un proyecto de nación orientado a la defensa de los intereses de las mayorías sociales.

2.4 Modulaciones contemporáneas de la autonomía universitaria: perspectivas globales y el escenario argentino

En el escenario educativo global del siglo XXI, el ejercicio de la autonomía universitaria experimenta tensiones estructurales derivadas de las demandas de la sociedad del conocimiento, la internacionalización académica y las transformaciones en el financiamiento público. La conceptualización tradicional de la autonomía, entendida históricamente como la plena independencia de las instituciones de educación superior para autogobernarse, dictar sus estatutos, elegir autoridades y definir programas de estudio (Villar, 2014), coexiste en la actualidad con nuevos mecanismos de control estatal e incentivos de mercado. Autores como Brunner (2011) advierten que las universidades del mundo asisten a una transición desde un modelo de autonomía absoluta hacia esquemas de "autonomía regulada" o gobernanza por resultados. Bajo este paradigma, los Estados delegan facultades operativas a los centros universitarios, pero incrementan los sistemas de evaluación externa, acreditación de carreras y auditorías financieras, condicionando el presupuesto al cumplimiento de metas de eficiencia e impacto socioeconómico.

En el contexto regional de América Latina, estas dinámicas globales adquieren un matiz particular debido a la fuerte raigambre de la tradición reformista de 1918. El principio de autonomía universitaria encuentra respaldo formal en normas de alta jerarquía dentro del constitucionalismo regional; diecisiete naciones de la zona han incorporado explícitamente esta garantía en sus textos fundamentales para resguardar la producción del conocimiento frente a las arbitrariedades de los poderes ejecutivos de turno (Miradas sobre la autonomía universitaria, 2022). No obstante, la operatividad real de esta autonomía enfrenta el desafío crónico de la suficiencia presupuestaria. Autores adscritos a la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) señalan que la libertad de cátedra y de autogobierno se debilita cuando las instituciones carecen de las asignaciones de fondos indispensables para su funcionamiento básico, lo cual genera una brecha entre la consagración jurídica del derecho y las condiciones materiales de su ejecución (La autonomía universitaria, 2012).

En el ámbito específico de la República Argentina, la autonomía universitaria adquirió rango constitucional a partir de la reforma de la Carta Magna en el año 1994, quedando consagrada explícitamente en el artículo 75, inciso 19 (La autonomía de las Universidades Nacionales, 2019). Este hito jurídico blindó la independencia política y administrativa de las universidades públicas frente a las intervenciones gubernamentales (Autonomía universitaria en tiempos de crisis, 2024). Tres décadas después de aquella modificación legal, el funcionamiento de la autonomía se sitúa en el centro del debate político y jurídico nacional debido a las controversias en torno a la Ley de Financiamiento Universitario y las auditorías de los recursos públicos (La autonomía universitaria como identidad nacional, 2024).

La doctrina jurisprudencial de la Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina ha establecido parámetros claros para armonizar este escenario. La máxima instancia judicial dictamina que la autonomía no implica el aislamiento absoluto ni la desvinculación de las universidades respecto de las leyes generales de la Nación dictadas por el Congreso (Breves reflexiones sobre la noción de autonomía, 2018). Por consiguiente, el funcionamiento contemporáneo de la autonomía en el país exige un equilibrio dinámico: por una parte, el resguardo estricto de la libertad de gestión, enseñanza e investigación de las casas de estudio; por otra parte, la sujeción a los principios constitucionales de transparencia, rendición de cuentas y armonización con las políticas de desarrollo estratégico del Estado nacional (A 30 años de la Autonomía Universitaria, 2024).

Tensiones y convergencias entre la autonomía universitaria y los entornos masivos digitales en la actualidad

La introducción y consolidación de las plataformas masivas contemporáneas, con especial énfasis en los formatos MOOC, reconfiguran de manera directa las discusiones en torno a la autonomía universitaria. Esta transformación digital plantea un dilema metodológico y político para las instituciones de educación superior: por una parte, representa una oportunidad para la democratización del saber y el cumplimiento de la función social de extensión universitaria; por otra parte, introduce el riesgo de

una sutil pérdida de autonomía pedagógica debido a la dependencia de infraestructuras tecnológicas externas y modelos de estandarización curricular transnacionales (Valverde, 2014).

En la actualidad, cuando una universidad pública o privada decide tercerizar su oferta masiva de cursos mediante corporaciones internacionales de aprendizaje (como Coursera o Udacity), la autonomía académica se ve condicionada por las directrices de estas plataformas. Dichas corporaciones imponen plantillas de diseño instruccional, criterios algorítmicos de evaluación automática y políticas de privacidad que escapan al control directo de los órganos de cogobierno universitarios (Brunner, 2011). Este fenómeno suscita el debate sobre la soberanía tecnológica y digital de las instituciones del nivel superior en Latinoamérica, puesto que la delegación del entorno donde acontecen las clases puede derivar en una homogeneización global de los contenidos curriculares, lo cual debilita la capacidad de las universidades para dar respuestas singulares y contextualizadas a sus realidades locales (Sader et al., 2012).

Como contraestrategia ante este escenario de dependencia corporativa, las universidades en Argentina y la región recurren al amparo de la autonomía tecnológica mediante el uso de plataformas de código abierto, tales como Open edX o Moodle Masivo. De acuerdo con Poy y Aguilar (citado en *Massive Open Online Course*, 2026), la autogestión de servidores y el desarrollo de arquitecturas de software libre facultan a los centros de estudio para preservar su libertad de cátedra y su potestad organizativa. Bajo esta modalidad, el resguardo de la autonomía universitaria se materializa en la capacidad de las propias comunidades académicas para decidir de manera soberana sobre el almacenamiento de los datos de sus estudiantes, la gratuidad real del acceso instructivo y la pertinencia de las metodologías evaluativas, resguardando los ideales históricos de 1918 frente a las lógicas mercantiles de la actual sociedad red.

Nuevos aportes normativos: La Resolución 2641-E/2017

El Ministerio de Educación y Deportes, mediante la emisión de la norma el 13 de junio de 2017, sustituyó la Resolución N° 1717/04 que reglamentaba la educación a distancia en la República Argentina. Dicha medida se adoptó bajo la consideración

de que el artículo 72 de la Ley de Educación Superior (N° 24.521) establece como funciones del Consejo de Universidades la propuesta de políticas y estrategias de desarrollo universitario, la promoción de la cooperación entre las instituciones y la adopción de pautas para la coordinación del sistema. Tras más de una década de vigencia de la normativa anterior, su revisión resultaba imperiosa a fin de contemplar transformaciones emergentes, entre las cuales destacó el avance exponencial de las tecnologías de la información y la comunicación.

Con base en los principios fundamentales de autonomía y libertad de enseñanza, se instituyó este nuevo marco regulatorio. Su concreción respondió al notable crecimiento de la modalidad y se inscribió en las previsiones del Título VIII de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 y de la propia Ley de Educación Superior. Los aportes para la formulación del texto definitivo se canalizaron a través del debate en el Plenario del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) y numerosas comisiones especiales de trabajo que convocaron a expertos en la materia.

A partir de este consenso, se aprobó el documento sobre la opción pedagógica y didáctica de educación a distancia propuesto por el Consejo de Universidades, el cual prescribe las directrices sobre la estructura curricular y la carga horaria de las carreras dictadas bajo este formato. Una disposición de relevancia señala que, cuando estas carreras posean una versión presencial correlativa, ambas trayectorias deberán compartir idéntico plan de estudios, carga horaria, denominación del título y alcances habilitantes. Asimismo, la normativa prohíbe que en los diplomas y certificaciones oficiales a emitir se efectúe mención alguna respecto a la opción pedagógica implementada.

En lo concerniente a las definiciones operativas de la modalidad, el Título I de la resolución expresa que en las propuestas presenciales las actividades académicas previstas en el plan de estudios (tales como materias, asignaturas, cursos, módulos, seminarios o talleres) se desarrollan en una unidad de espacio y tiempo. Por consiguiente, se faculta la incorporación de las tecnologías digitales como herramientas de apoyo o complemento de la presencialidad, sin que dicha inclusión

configure un cambio en la modalidad de la carrera. Para mantener la condición de carrera presencial, la carga horaria física obligatoria debe superar el cincuenta por ciento (50%) del total estipulado; de este modo, el porcentaje restante puede ser dictado mediante mediaciones no presenciales.

No obstante, la norma establece que aquellas carreras cuya carga horaria no presencial se ubique entre el treinta por ciento (30%) y el cincuenta por ciento (50%) del total deben someter a evaluación su Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED). En consonancia con este requisito, los planes de estudio que opten por no cumplimentar la totalidad de las horas de forma presencial deben explicitar las previsiones de índole metodológica que garanticen la cobertura de las horas no presenciales mediante actividades académicas formales. De igual forma, en los supuestos donde la presencialidad se concrete bajo un formato intensivo —mediante la concentración de bloques de dictado en una misma jornada—, el diseño curricular debe detallar las estrategias metodológicas previstas para asegurar el desarrollo adecuado de las clases y promover la escucha activa de los estudiantes.

Finalmente, la Resolución 2641-E/2017 define a la educación a distancia como la opción pedagógica y didáctica donde la relación entre docente y alumno se encuentra separada en el tiempo o en el espacio durante la totalidad o una fracción significativa del proceso educativo. Esta dinámica se sustenta en una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales, recursos tecnológicos y entornos virtuales diseñados específicamente para el cumplimiento de los objetivos de la propuesta. Bajo esta denominación regulatoria, quedan comprendidos los formatos conocidos como educación semipresencial, asistida, abierta o virtual. En síntesis, para que una carrera se adscriba formalmente a la modalidad de educación a distancia, se requiere que la proporción de horas no presenciales supere el cincuenta por ciento (50%) de la carga horaria total prevista en su respectivo plan de estudios.

2.5. Acerca de los entornos virtuales

Configuración y evolución de los entornos virtuales de aprendizaje

La construcción del conocimiento en los entornos virtuales se encuentra mediada por la presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En el ámbito de la educación superior a distancia y los entornos virtuales, las TIC se analizan a través del rastreo de sus diferentes improntas históricas. De este modo, las dimensiones de análisis abordan los conceptos, las características y la dinámica de la Educación a Distancia (EAD) dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Evolución generacional de la educación a distancia

A lo largo de la historia de la EAD, las diversas tecnologías han ocupado un lugar preponderante. Originalmente, esta opción educativa estuvo asociada a la enseñanza por correspondencia. En ese primer periodo, la modalidad se caracterizó por el predominio del material impreso que se distribuía por medio del correo postal. Aquel modelo, centrado en el soporte didáctico y en la evaluación sumativa, procuraba medir el aprendizaje a partir de la verificación del cumplimiento de las tareas por parte de los estudiantes.

Posteriormente, los recursos tecnológicos alcanzaron rasgos específicos para la educación a distancia a través de la incorporación de soportes audiovisuales —tales como la radio, la televisión y la comunicación telefónica— en calidad de apoyo a los materiales impresos. No obstante, en ambas etapas la comunicación entre los docentes y los estudiantes, así como la interacción de los alumnos entre sí, permanecía restringida.

En la actualidad, las innovaciones tecnológicas sustentadas en la fibra óptica, los satélites de comunicaciones y las redes informáticas proveen nuevas opciones de formación a las distintas comunidades de aprendizaje virtual. La potencialidad de este modelo radica en la interacción fluida entre los participantes, sin la necesidad de coincidencia espacial ni temporal. En este sentido, el término educación a distancia identifica a sucesivas generaciones que hicieron uso de las tecnologías de la información y de modelos educativos específicos.

La mayoría de los especialistas hace referencia a tres generaciones reconocidas dentro de esta evolución: la primera se denomina “la generación de los

materiales impresos”; la segunda, “la generación audiovisual”; y la tercera, “la generación digital” (García Aretio, 1999). Otros expertos identifican una bifurcación al interior de este tercer periodo telemático, la cual da lugar a una cuarta generación caracterizada específicamente por el despliegue de las plataformas virtuales.

Las nuevas tecnologías adoptan modelos que giran en torno al proceso instruccional, la interacción con el profesor y los pares, la aplicación práctica y el seguimiento continuo. Cada uno de estos esquemas utiliza los recursos tecnológicos de acuerdo con sus necesidades y propósitos, metas que se alcanzan con el uso de herramientas colaborativas en la red, tales como los entornos *wiki*.

Escenas áulicas y la formación en la sociedad informacional

La formación en entornos virtuales posee un desarrollo reciente, cuyas primeras manifestaciones formales se sitúan a mediados de la década de 1990. Dos décadas después, se constata la presencia de programas de educación virtual consolidados tanto en el ámbito de la formación continua (corporativa, gubernamental y de organizaciones civiles) como en la enseñanza formal de grado y posgrado. Por consiguiente, el desarrollo, alcance y difusión de la formación en entornos virtuales solo puede ser entendido como un fenómeno inherente a la sociedad informacional.

Esta inclusión de tecnologías en la enseñanza permite reflexionar sobre su uso dentro y fuera de las aulas. Las escenas áulicas descritas por la Dra. Edith Litwin en su obra *El oficio de enseñar* dan cuenta de las diversas estrategias en el uso de las tecnologías por parte de los docentes, entre las cuales destacan las escenas de ayuda, optimista, de producción y problematizadora. El aprendizaje en estos entornos plantea la necesidad de trabajar con tecnologías modernas en condiciones de variación constante, debido al vertiginoso proceso de actualización técnica. Bajo esta perspectiva, la utilización de la tecnología como herramienta implica, fundamentalmente, la capacidad de adaptación al cambio (Litwin, 2000).

La formulación de programas de educación y capacitación dirigidos a actores heterogéneos mediante el uso de las TIC genera un impacto en la reconfiguración espacio-temporal, el cual demuestra una notable eficacia en los diferentes escenarios

productivos. En palabras de Tedesco (1999, p. 92), “la democratización del acceso al conocimiento implica diseñar instrumentos que materialicen la obligación de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación básica general por parte de los universitarios”.

Este imperativo ético y pedagógico constituye el desafío propuesto en la presente tesis de maestría. A través de la delimitación de los interrogantes que interpelan las nociones del sentido común, se procura proveer respuestas sistemáticas y, fundamentalmente, abrir un espacio para el pensamiento abierto, la validación de la duda y el desarrollo del espíritu crítico.

Las plataformas MOOC y su operatividad virtual

Uno de los objetivos primordiales en esta tesis de maestría apunta a determinar la influencia de los MOOC en los estudiantes universitarios, así como en la configuración de sus trayectorias académicas. Dicho propósito condujo a la indagación y descripción sistemática de las plataformas que se detallan a continuación: MiríadaX, Coursera, Udacity, edX, Khan Academy, Udemy, Codecademy, Iversity, Future Learn y ALISON. El análisis pormenorizado sobre el desarrollo y las especificaciones técnicas de cada una de estas infraestructuras virtuales se puede observar en los Anexos I, II y III del presente documento.

FASE III: arquitectura del diseño Mooc

Aprender a aprender y Aprender a vivir juntos fue postulado como los dos pilares que expresan los nuevos desafíos que debe enfrentar la educación en el marco de las profundas transformaciones que vive la sociedad J.C. Tedesco (2003).

3. Marco empírico y contextual: escenario del diseño institucional

Las instituciones de educación superior en la República Argentina articulan diferentes estrategias tecnológicas para la implementación de entornos masivos virtuales. En este ámbito, la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y la Universidad del Salvador (USAL) crean y administran sus propios cursos MOOC a través de la plataforma MiríadaX. Asimismo, la USAL interviene en calidad de socia estratégica dentro del proyecto europeo ECO (*"E-learning, Communication and Open-data: Massive Mobile, Ubiquitous and Open Learning"*), iniciativa orientada a la creación y gestión de MOOC en el marco del Programa de Apoyo a la Política de TIC del Programa Marco para la Competitividad e Innovación (CIP) de la Comisión Europea.

Esta red internacional de investigación, coordinada por la Dra. Sara Osuna Acedo de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, reúne a un consorcio de universidades globales con el propósito de analizar y proponer nuevos formatos de MOOC alineados con los desafíos educativos contemporáneos. Los detalles estructurales sobre la conformación de este consorcio se especifican en el Anexo IV de la presente investigación.

3.1 Arquitectura funcional y estrategias comunicativas de las plataformas

La plataforma virtual MiríadaX provee formación universitaria de acceso gratuito. Cada propuesta académica dispone de una interfaz informativa que detalla

los prerrequisitos de conocimiento, la duración temporal, la fecha de inicio y el claustro docente a cargo. Los materiales didácticos indispensables para la realización del trayecto se estructuran dentro de módulos secuenciales, esquema que se replica para la disposición de recursos audiovisuales y lecturas bibliográficas complementarias.

Cada curso incorpora un entorno de foro que posibilita la realización de consultas y la clarificación de dudas de manera asincrónica. Estas herramientas se consolidan como el espacio idóneo para que los usuarios compartan sus experiencias, asimilen saberes y coordinen consultas con otros estudiantes. Al término de la cursada de los módulos curriculares, los estudiantes realizan un cuestionario de tipo test para la evaluación formal de los conocimientos adquiridos. Esta infraestructura tecnológica utiliza el software Moodle, sistema de gestión de aprendizaje diseñado para la creación de entornos virtuales y cursos en línea de alta calidad.

Dentro del sistema Moodle, se configuran cuatro tipologías específicas de foros según las intenciones pedagógicas del diseño instruccional:

1. Debate sencillo: Consiste en un espacio de interacción donde el docente postula un tema único y los estudiantes intervienen de forma directa sobre esa línea de discusión.

2. Foro de uso general: Representa una modalidad abierta donde la totalidad de los participantes posee la facultad de inaugurar hilos de discusión independientes y proveer respuestas, dinámica que exige disciplina y organización en la gestión de la estrategia.

3. Foro de aportes temáticos individuales: Estructura un formato similar al de uso general, con la salvedad de que cada participante está habilitado para proponer únicamente un tema de debate central.

4. Foro de Preguntas y Respuestas (P y R): Configura un entorno donde los participantes plantean interrogantes específicos, pero los estudiantes se ven impedidos de visualizar las respuestas de sus pares hasta después de haber enviado su propia contestación formal.

Ilustración 1. Vista de Foros en curso Mooc (USAL)

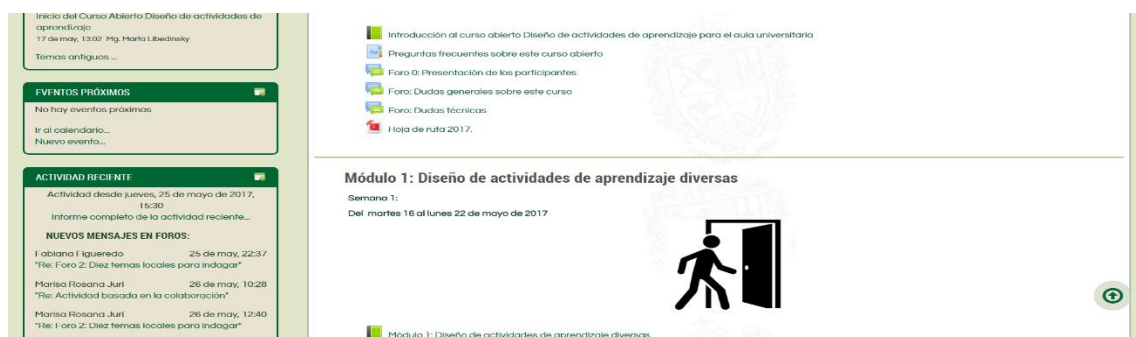


Fuente. <http://pad.usal.edu.ar/mooc-pad>

3.1. 1. El Proyecto P.A.D./MOOC de Universidad del Salvador

El diseño instruccional que propone la plataforma de la Universidad del Salvador para la oferta de cursos abiertos se inscribe en el proyecto institucional denominado PAD/MOOC. El Programa de Educación a Distancia (PAD) de la USAL, cuya creación formal se ratificó mediante la Resolución Rectoral N° 340/04 del 11 de noviembre de 2004 bajo la dependencia del Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo, posee sus antecedentes iniciales en el año 1997. El propósito original de esta iniciativa consistió en el desarrollo de un área de capacitación orientada a la educación continua bajo la modalidad no presencial. En sus etapas fundacionales, este trayecto formativo se implementaba a través de cursos de actualización y extensión universitaria para adultos, soportados inicialmente en materiales impresos y, de forma posterior, en formatos de discos compactos (CD).

Ilustración 2. Mooc: Vista Aula y Presentación de Módulo 1



Fuente. <http://pad.usal.edu.ar/mooc-pad>

Desarrollo institucional y vinculación internacional del P.A.D. (Periodo 2016)

Hacia el año 2016, el Programa de Educación a Distancia disponía de un Campus Virtual propio, infraestructura orientada a la oferta de más de sesenta propuestas formativas distribuidas entre talleres, cursos universitarios y carreras de posgrado. Respecto a este último nivel, la unidad académica gestionaba carreras de posgrado de título propio y dos especializaciones acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU): la “Especialización en la Enseñanza del Español para Extranjeros” y la “Especialización en Enseñanza y Producción de Materiales para EaD”. De forma complementaria, la planificación institucional incluía la organización anual de congresos virtuales abiertos a la comunidad, así como trayectos de capacitación dirigidos al claustro docente, investigadores y personal técnico-administrativo de la USAL.

En el ámbito de la internacionalización, el PAD intervino en programas de cooperación financiados por la Unión Europea, entre los cuales destacó el proyecto EL Gate. Desde diciembre de 2008 hasta mayo de 2011, la Universidad del Salvador participó en esta iniciativa correspondiente al Programa ALFA III, la cual contó con un presupuesto asignado de un millón de euros. La ejecución del proyecto estuvo a cargo de un consorcio internacional de educación superior integrado por instituciones de amplia trayectoria en la modalidad no presencial, tales como la Università degli Studi “Guglielmo Marconi” (Italia), la Universidade Aberta (Portugal), la Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil), la Fundación U. Virtual (Bolivia), la Universidad Estatal a Distancia (Costa Rica) y la propia USAL (Argentina).

El objetivo central de la iniciativa consistió en el diseño de un trayecto formativo a distancia de 120 horas para la capacitación de académicos adscritos a oficinas de relaciones internacionales y universidades latinoamericanas. El propósito de este diseño radicó en el fortalecimiento de las capacidades de gestión y en el establecimiento de vínculos colaborativos interinstitucionales sostenibles, extensivos hacia las universidades europeas para el futuro desarrollo de propuestas de investigación conjunta.

El trabajo desplegado en el proyecto EL Gate derivó en un fortalecimiento de las competencias profesionales de los integrantes del PAD, al mismo tiempo que profundizó el conocimiento institucional sobre la producción de materiales didácticos y el uso de tecnologías emergentes. A lo largo de un bienio, el equipo técnico se familiarizó con la administración de diversas plataformas y sistemas informáticos: *Joomla*, para la gestión del sitio web y la Comunidad de Práctica; *Claroline* y *Moodle*, en calidad de entornos de aprendizaje para los cursos; *Skype*, *Webex* y *Adobe Connect*, para la realización de conferencias virtuales entre los socios; *Procaster*, para la emisión de videoconferencias; *Prezi*, para el diseño de presentaciones; y *Second Life*, para la ejecución de simulaciones virtuales. Asimismo, los miembros del programa analizaron de manera comparativa los modelos pedagógicos implementados por las universidades socias, los criterios de evaluación, la selección de software y el rol asignado a docentes y tutores.

El saber acumulado a partir de esta experiencia internacional fue transferido a las diferentes áreas del Programa a Distancia de la USAL. A modo de ejemplo, se desarrolló mediante el sistema *Joomla* la Comunidad de Prácticas denominada *USAL COPs*, cuyo objeto consistió en promover la interacción, el conocimiento y el aprendizaje colectivo de sus miembros. De este modo, se propuso la mejora de las cualificaciones de los usuarios vinculados a esta modalidad a través de una red virtual de expertos orientada al intercambio de experiencias, inquietudes y proyectos de investigación.

Desde sus orígenes, el Programa de Educación a Distancia de la Universidad del Salvador fijó como meta prioritaria el impulso a la investigación científica bajo los principios rectores de calidad y equidad. La dimensión de calidad se asoció a la rigurosidad de las producciones de sus talleres y posgrados, mientras que la equidad se orientó, por un lado, a la descentralización de los contenidos hacia zonas geográficas de difícil acceso y, por el otro, al diseño y la gestión de propuestas masivas y gratuitas. Un exponente de esta política lo constituyeron las tres ediciones de las Jornadas de Educación a Distancia celebradas en el campus virtual de la institución.

Entre las acciones sustantivas concretadas por el programa, se destacaron: a) la elaboración y distribución gratuita de un conjunto de cursos estructurados bajo la lógica del formato MOOC, y b) el sostenimiento de las líneas de investigación y la identidad de formación propia de la casa de estudios. Esta planificación estratégica se configuró como una vía de inclusión para ampliar la participación en la educación superior de sectores sociales desprovistos de oportunidades de acceso formal, y como un mecanismo para la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida, cumpliendo con la responsabilidad social inherente a la institución universitaria (PAD/MOOC, 2016).

3.1.2. Fases del Proyecto

El Proyecto inicialmente se pensó en dos fases: 1) Propuesta Piloto: MOOC de Ortografía del Español (septiembre 2013 y 2017); 2) Fase de Desarrollo: Propuesta constituida por seis cursos MOOC que respondían a características diferentes, destinados también a un público distinto pero manteniendo la idiosincrasia del Programa.

Fase piloto

El MOOC Ortografía del Español se ejecutó entre septiembre y octubre de 2013. Contó con 894 participantes de los cuales aprobó el 61% con el 80% o más de las actividades realizadas. El 32% del total de participantes no realizó ninguna actividad. La prueba piloto tuvo por finalidad ajustar técnicamente la plataforma y poder evaluar los procesos de interacción, la dinámica de las actividades, el rol de los orientadores o tutores, el sistema de evaluación y la certificación. En función de estas variables se realizaron las modificaciones en los contenidos de los cursos de la siguiente fase.

Tabla 2. Fase de desarrollo del Proyecto

FASE DE DESARROLLO					
PRIMER CUATRIMESTRE			SEGUNDO CUATRIMESTRE		
MOOC de Ortografía	Marzo 2014	827 inscriptos	Aproximaciones a la cuentística de Cortázar	Agosto 2014	171 inscriptos
¿Qué sabemos de medio ambiente?	Junio 2014	229 inscriptos	Recursos abiertos y prácticas educativas innovadoras	Octubre 2014	132 inscriptos

Fuente. Documento USAL, PAD/MOOC

Fase desarrollo

Se desarrollaron cursos MOOC durante el ciclo lectivo 2014, 2015, 2016 y 2017, algunos se repitieron a pedido de interesados. Su diseño tuvo un criterio temático entendiendo, la especificidad y al público destinatario. En primer lugar, el curso de *Ortografía*, que involucraba a todas las disciplinas y que tenía un público destinatario muy amplio. El acceso al mismo era sin requerimiento de formación previa específico. Se desarrolla también en este año 2018.

En segundo lugar, los cursos *¿Qué sabemos de medio ambiente?* y *Recursos abiertos y prácticas educativas innovadora*, tenían una temática general y planteaban una problemática muy actual. Ambos destinados a un público amplio y con un perfil determinado. El curso, *Sitios imperdibles de Buenos Aires y Aproximación a la cuentística de Cortázar* presentó una temática muy específica (una ciudad, un autor) y local. Los cursos *Recursos abiertos y prácticas educativas innovadoras* y *Nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje* planteaban la necesidad de pensar nuevas estrategias en los entornos virtuales o los modos de seleccionar y leer la información proveniente de Internet. Tal como se desprende de esta descripción, los cursos de la

USAL se disponían en cada cuatrimestre, alternando las temáticas según el requerimiento de los destinatarios. (Ver Anexo V)

El MOOC de *Ortografía* (segunda edición) se llevó a cabo en el campus virtual de la USAL (<http://campus.usal.edu.ar>) con 827 inscriptos y una duración de 4 semanas. La estructura del curso se organizó con cinco temas. Se proporcionaron contenidos, actividades interactivas, (eje de la propuesta), interacción y colaboración entre pares. De los 827 participantes inscriptos al *Mooc de Ortografía*, el 55% del total aprobó el curso con el 80% o más de las actividades realizadas. Al finalizar el curso se publicó una encuesta de cierre no obligatoria. Respondieron a la misma 110 participantes, lo que representa un 13% del total de inscriptos al MOOC.

En relación a los participantes que respondieron la encuesta se obtuvo un dato interesante: el 80% de los participantes resultó ser el “primer MOOC que hizo”. Respecto de los contenidos y metodología desarrollados, más del 50% de los participantes consideró que los contenidos eran elevados en cuanto a relevancia, para su trabajo como educador. Valores similares se obtuvieron respecto a claridad de los contenidos y estructuración del curso. En relación a las condiciones de la plataforma Moodle utilizada, más del 90% de los participantes, la consideró un sitio web accesible y disponible para el desarrollo del MOOC.

El MOOC *Sitios Imperdibles de Buenos Aires* tuvo inscriptos a 238 interesados y 144 (61% del total) al finalizar el curso. En tanto, 131 (55% de los inscriptos) aprobó con 80% o más de las actividades realizadas. El curso se estructuró con cuatro temas. Se evaluó a través de actividades de autocorrección al finalizar cada módulo, el registro se encontraba en la plataforma Moodle. Su duración fue de 4 semanas. El MOOC *¿Qué sabemos de Medio Ambiente?* se desarrolló con un total de 225 inscriptos, con una duración de 5 semanas. Éste se estructuró con diez temas. Del total de inscriptos, el 60% aprobó con el 80% o más de las actividades realizadas. Al finalizar se presentó una encuesta de cierre no obligatoria, de 74 participantes (33% del total de inscriptos) respondieron un 57% comentando que fue el primer curso MOOC que realizaban.

El MOOC *Aproximaciones a la cuentística de Cortázar* se realizó con un total de 171 inscriptos, el 66% del total aprobó el curso con el 80% o más de las actividades realizadas. El curso se estructuró con cuatro temas, en cada uno de ellos se profundizó sobre un cuento. Sobre estas consideraciones se concretaron, en función de las temáticas relevantes del narrador argentino: la literatura fantástica, el doble, el absurdo, los pasajes. El curso se evaluó a través de dos actividades de autocorrección y dos actividades de: intercambio y desarrollo en el foro de discusión. También se diseñó una actividad final de reflexión y de lectura comparativa entre textos de Cortázar. Esta actividad fue corregida por docentes del PAD, la realizaron 60 participantes lo que representaba un 48% del total que completó al menos, una actividad del MOOC.

En el MOOC *Recursos abiertos y prácticas educativas innovadoras* se inscribieron 132 participantes. Se estructuró en cuatro bloques temáticos se proporcionaron recursos y herramientas disponibles en la web para la creación y distribución de recursos educativos abiertos, en particular en el ámbito universitario. Las actividades que se desarrollaron focalizaron la producción colectiva basadas en murales digitales y espacios abiertos para la recuperación de contenidos. Al término del curso, los que cumplieron con las 4 actividades propuestas tuvieron acceso a una constancia digital de participación, que descargaron a través del campus. De esta forma, el 47% de los inscriptos finalizó y aprobó el curso.

3.1.3. Evolución contemporánea y consolidación institucional del P.A.D. en el año 2026

En el escenario educativo del año 2026, el panorama tecnológico y de gestión de la Universidad del Salvador (USAL) evidencia una profunda transformación estructural con respecto a sus etapas previas. El antiguo Programa de Educación a Distancia (PAD) se consolidó formalmente como la Dirección de Programas de Educación a Distancia, unidad que actúa como el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) de la universidad, tras haber obtenido la acreditación oficial por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

De esta manera, el SIED-USAL centraliza e integra en la actualidad la totalidad de los proyectos, regulaciones y dispositivos pedagógicos que posibilitan el desarrollo de la modalidad no presencial en las diferentes Unidades Académicas.

Desde el punto de vista de la infraestructura informática, el entorno virtual se diversificó para dar respuesta a las demandas de masividad e interactividad. El Campus Virtual de la USAL opera sobre una base bimodal que combina las arquitecturas de Moodle y Blackboard. Este ecosistema digital da soporte técnico y pedagógico a trayectos formativos de pregrado, grado y posgrado, así como a cursos de extensión bajo modalidades netamente a distancia, combinadas, híbridas e incluso como complemento de la presencialidad. El volumen de operaciones alcanza en este periodo un registro superior a los 23.000 usuarios activos recurrentes y una oferta que supera los 3.000 cursos virtuales parametrizados.

Un hito metodológico representativo del año 2026 lo constituye la puesta en marcha de proyectos de microaprendizaje e innovación instruccional, entre los cuales destaca la iniciativa "Lab 15". Este programa consiste en una serie de 24 cápsulas formativas breves orientadas a la capacitación del claustro docente en temáticas de vanguardia. Los contenidos abordan de manera sistemática el uso educativo de la inteligencia artificial, el diseño de recursos interactivos, las estrategias de gamificación y las tendencias en evaluación digital, logrando la formación de aproximadamente 500 profesores de la institución durante sus últimas cohortes.

Por consiguiente, el funcionamiento contemporáneo de la Dirección de Programas de Educación a Distancia se orienta a través de cinco ejes de acción estratégica: el asesoramiento metodológico para el diseño de nuevas carreras, la producción conjunta de materiales didácticos, la actualización permanente en tecnología educativa, el soporte técnico del campus virtual y la evaluación continua de la calidad pedagógica. A través de estos mecanismos, la universidad resguarda la consistencia interna de su oferta académica en paralelo a la adopción de las innovaciones que impone la actual sociedad de la información.

3.2. El Programa de la UNQ

La Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) diseñó e implementó su primer curso masivo bajo el título *“Introducción al lenguaje cinematográfico”*. La propuesta pedagógica estuvo a cargo de la docente e investigadora María Valdez, y su elaboración se canalizó desde la Licenciatura en Artes y Tecnologías. El trayecto contó con la colaboración del área de Producción Audiovisual de la UNQ y con la participación del cineasta Daniel Burman, director del filme *“El abrazo partido”* (2004), obra que se utilizó como eje analítico de referencia a lo largo de las cuatro semanas de duración del MOOC (Pérez, 2016, p. 126).

Este trayecto formativo se estructuró en cuatro módulos secuenciales y proveyó una síntesis introductoria para el análisis de producciones cinematográficas. Cada semana de cursada correspondió al desarrollo de un eje temático específico, mediante el cual se estableció el estudio de las secuencias, los elementos de la representación, la enunciación y los puntos de vista, y, finalmente, el proceso de montaje. Al tratarse de una propuesta de nivel introductorio, el curso facilitó a los participantes los dispositivos principales de la narrativa audiovisual con el objeto de promover la aprehensión, el análisis y la interpretación de películas.

Al respecto, la investigadora María Valdez destaca la flexibilidad del modelo instructivo al precisar que “puede conocerse la temática a través de videos, lecturas y recursos para ampliar los conocimientos, mientras que la evidencia del aprendizaje se realiza a través de cuestionarios, rúbricas y actividades de seguimiento entre pares” (citado en Pérez, 2016, p. 127). Asimismo, este MOOC estuvo regulado por el propio estudiante, quien poseía la facultad de decidir la estrategia correspondiente a su proceso de evaluación.

El diseño instruccional proponía dos modalidades evaluativas alternativas. La primera consistía en la autoevaluación, instancia en la cual el alumno tenía la oportunidad semanal de valorar sus conocimientos por medio de rúbricas o cuestionarios automatizados. La segunda modalidad correspondía a la coevaluación de una actividad integradora, la cual era examinada por pares o compañeros de estudio a través de una rúbrica parametrizada.

En consideración de esta experiencia pionera, la Universidad Virtual de Quilmes (UVQ) organizó el primer seminario internacional bajo el lema “*MOOC: posibilidades y límites para la educación superior*”. Dicho evento académico se llevó a cabo los días 11 y 12 de mayo de 2015, y se transmitió mediante tecnologías de *streaming* para entornos remotos. Los destinatarios de la convocatoria fueron especialistas, académicos, docentes, investigadores y profesionales vinculados a instituciones de educación superior abocados al desarrollo o interesados en la implementación de programas educativos basados en formatos MOOC.

Finalmente, el debate abierto en este foro contextualizó los nuevos escenarios formativos de la educación superior en su vinculación con los entornos masivos. Durante las jornadas, se interpeló la utilidad de esta herramienta tecnológica en calidad de componente estratégico de una institución universitaria que se define en tiempos de transformaciones complejas, las cuales reclaman la actualización urgente del paradigma educativo tradicional.

FASE IV: el caso

“Soy consciente del carácter fragmentario y parcial de los análisis. Pero más riesgoso es el silencio y la ausencia de debate” (Tedesco, J.C. (2000, p.9).

4. El acto etnográfico de observar

El acto etnográfico de observar a través de la pantalla de la computadora implicó el conocimiento de la espera, la incertidumbre y la paciencia. La expectativa de hallar una visión holística en esta experiencia virtual exigió que cada parte se relacionara con el todo. En este entramado digital, se analizaron mensajes, presentaciones, anotaciones, respuestas, comentarios y sugerencias de los usuarios y de la tutora durante un periodo de cuatro semanas. De este modo, la escritura posterior consolidó las conclusiones derivadas del registro sistemático realizado en cada acceso al campus de la Universidad del Salvador.

La percepción del interlocutor detrás de una red informática difiere de manera sustancial respecto a la entrada al campo tradicional. Mientras que en el entorno presencial existe un encuentro directo con el informante o el grupo observado, el cual facilita la interpretación de gestos, conductas y contextos habitacionales, el campus virtual restringe dicha corporalidad. En la etnografía virtual, como señala Hine (2004), el espacio de interacción se desplaza hacia las interfaces tecnológicas. Por consiguiente, la observación en el campus se limitó, en muchos casos, a la fotografía de perfil de los usuarios, quienes aparecían en ocasiones acompañados por sus familias o sus grupos de clase.

La gestión comunicativa con cada participante demandó una estrategia basada en la asincronía y en la expectativa del correo electrónico. En otros momentos, este proceso se trasladó a las dinámicas de los foros de discusión, un espacio donde la

interacción adquirió mayor fluidez en torno a la elección del curso masivo, abierto y en línea. El diseño metodológico buscó introducir el relato sobre la decisión de cursar el programa formativo con el fin de asegurar la retroalimentación en la conversación digital. A semejanza del trabajo de campo convencional, se recurrió a expresiones de validación y empatía discursiva dirigidas a mantener el flujo comunicativo con los actores sociales.

El registro de datos también manifestó divergencias respecto a la observación presencial. El rastreo de la información ocurrió en el momento exacto de la recepción de los correos electrónicos destinados a los participantes del curso. Esta acción constituyó un posicionamiento metodológico basado en un "estando aquí", el cual dio inicio a la textualización de lo observado "estando allá", en la dimensión virtual del campus. Esta relación dialéctica se trasladó luego al plano del discurso académico, donde se incorporaron los autores seleccionados para una argumentación orientada a la construcción y representación de imaginarios. La articulación de este corpus investigativo requirió establecer una conexión moral, política y epistemológicamente delicada, tal como advierte Geertz en su discusión sobre el compromiso ético del etnógrafo en la descripción cultural (Geertz, citado en Cardoso de Oliveira, 1996, p. 35).

La reflexión teórica originada en la etapa inicial de presentación reflejó el horizonte epistemológico y la intersubjetividad propia de la dialéctica interpretativa entre el grupo y la figura del investigador. En este sentido, el espacio de presentación propició la emergencia de imaginarios que trascendieron las fronteras geográficas, lo cual permitió la interacción de usuarios procedentes de naciones como México, Colombia, Venezuela, Ecuador, Costa Rica, Guatemala, Panamá, Bolivia, Chile, Uruguay y Argentina. Al inicio del ciclo lectivo, la cohorte registró un total de 35 participantes, de los cuales 34 completaron el trayecto formativo. Respecto al perfil profesional de la muestra, solo cuatro integrantes carecían de inserción en la educación superior, mientras que el resto correspondía a docentes en ejercicio dentro de los niveles de profesorado y universidad.

4.1 Ingreso al Aula 611

En este relato se consideró cuatro dimensiones de análisis: espacio, tiempo, actores intervinientes y escenario de prácticas.

4.1.1 Aula: 611. *Diseño de actividades de aprendizaje para el aula universitaria.*

Fecha: 22 de mayo, horas 10 hs.

La tutoría institucional introdujo las actividades de aprendizaje fundamentadas en la argumentación, correspondientes al segundo ejercicio del primer módulo. En dicha instancia, la docente definió el argumento como una estructura de razonamiento orientada a la comprobación o demostración de una proposición específica. Asimismo, la explicación teórica abordó las justificaciones orientadas al respaldo de una postura, tanto en los escenarios donde se busca la validación de una afirmación como en aquellos enfocados en la persuasión mediante la negación. Dentro de este marco de interacción argumentativa, la propuesta pedagógica sugirió la identificación de tres componentes esenciales: la formulación de una perspectiva o interpretación respecto a un hecho o idea, el desarrollo de un cuerpo argumentativo articulado por razones lógicas, y la estructuración de una conclusión de cierre. Este planteamiento facilitó la indagación empírica en torno al impacto del trayecto formativo y a las modalidades de cursado libre adoptadas por los estudiantes.

A partir de esta aproximación conceptual en el espacio del foro, se estableció una línea de diálogo con la totalidad de los miembros de la cohorte y compañeros del curso masivo. Las interrogantes orientadas a la reflexión colectiva se estructuraron a partir de los cinco ejes propuestos por la tutoría. El primer cuestionamiento indagó sobre el diseño de actividades de aprendizaje pertinentes para el análisis y comentario de textos argumentativos en el marco de las asignaturas específicas de los docentes. El segundo y tercer eje problemático examinaron las estrategias metodológicas idóneas para promover la argumentación oral y escrita, respectivamente, bajo modalidades tanto individuales como grupales, con especial énfasis en el abordaje de temáticas de carácter polémico. Finalmente, la última de las preguntas formuladas interrogó a la comunidad educativa sobre las producciones académicas capaces de

incorporar argumentos sólidos y válidos por parte de los estudiantes, cuyo detalle se encuentra disponible para su consulta en el Anexo X.

Siendo las 13 hs. AM se hizo un alto en la comunicación, mientras se registraba en un cuaderno de notas cuadros y tablas (signos) que permitieron no olvidar la dinámica y el rastreo de las preguntas. Los códigos utilizados fueron los siguientes símbolos: S (si), N (no), AV (a veces), D (duda), N (nunca), SP (siempre), > (mayor), < (menor), = (igual), ≠ (no igual), ♂ (mujer), ♀ (varón), AM (ante meridiano), PM (pasado meridiano), ACT (actividad), C (contenido), COM (comentario) T (tema), G (grupo), Rta+/- (respuesta + o -), Rdo (resultado), T (total). Por ejemplo cuando hubo una comunicación con dos compañeros se registró lo siguiente: *Esta forma de codificar ayudó a construir el análisis etnográfico.*

Fecha 25/05/17 – H:12:08 PM	E-Mail (Ver en Anexo XI)
C (Mex), M (AR) y E (Ecu) COM Act 2. D. T A: Rdo	Hola: Christian y Marta, cuando pensé la actividad, me cuestioné si era o no correcto poner algún tema no visto en clase y cuando leí sus comentarios puede darle una respuesta. En líneas generales mi actividad se centra en darles a los alumnos un trabajo de investigación que ellos leerán y reproducirán o adaptarán a otra situación. El trabajo lo irían realizando durante el tiempo de cursada para poder exponerlos al final de la misma. Por lo tanto, ahora estoy conforme con poder proveerles de un tema nuevo y que lo vayamos discutiendo en durante las clases con cada grupo. Muchísimas gracias por sus comentarios. Estoy muy entusiasmada con este curso y este espacio de intercambio, era lo que necesitaba. Saludos. Ángela.

El entorno virtual evidenció la convergencia de estudiantes dispersos en términos geográficos, con representación de países como México, Argentina y Ecuador, cuya proximidad se consolidó a través de la infraestructura de la red. En este escenario, el liderazgo ejercido por una de las participantes, Ángela, en la moderación del debate y en la producción de comentarios, visibilizó la configuración de un espacio social basado en la premisa de habitar la red, un fenómeno donde el entorno digital deja de ser meramente instrumental para constituirse en un lugar de residencia e interacción cultural.

Las intervenciones registradas mantuvieron una secuencia cronológica estructurada que correspondió a los días 21, 22, 24 y 25 de mayo, cuyo registro detallado se localiza en el Anexo XI. La dimensión demográfica del grupo de actores sociales intervinientes se estabilizó en un total de 35 participantes. Por medio de la ejecución de las tareas propuestas, se detectó un proceso de autoorganización interna en el cual los usuarios se agruparon en función de sus disciplinas de origen. Esta segmentación académica abarcó las áreas de Informática, Tecnologías y Ciencias Exactas; el sector de las ciencias biológicas y de la salud, integrado por biólogos, químicos, enfermeros y profesionales de la medicina; y el campo de las Ciencias Sociales, el cual reunió a profesores de historia, geografía, derecho, ética y contabilidad, entre otras especialidades.

4.2. Análisis de los principios del diseño interactivo

El análisis del diseño interno de los cursos masivos, abiertos y en línea se llevó a cabo a través de la evaluación de los recursos educativos implementados, los materiales didácticos dispuestos en los entornos virtuales y la estructura organizativa global del programa formativo. Asimismo, esta revisión metodológica contempló el examen de los contenidos teóricos distribuidos en sus diferentes lenguajes comunicativos, los cuales abarcaron las dimensiones tipográfica, visual, sonora, audiovisual e interactiva.

Dentro de este marco de análisis técnico y pedagógico, la propuesta de enseñanza en la modalidad virtual seleccionada correspondió al curso abierto y

gratuito denominado PAD 611-2007: Diseño de actividades de aprendizaje para el aula universitaria 2017. Esta experiencia educativa se desarrolló de manera específica en el Aula 611 de la Universidad del Salvador, Argentina, con una duración estipulada de cuatro semanas, cuyo ciclo lectivo inició el 16 de mayo de 2017 y concluyó el 12 de junio del mismo año. El calendario compuesto por:

Módulo 0-Bienvenida y presentaciones- Del martes 16 al lunes 22 de mayo.

Módulo 1- Diseño de actividades de aprendizaje diversas- Del 16/05 al 22/05.

Módulo 2- Diseño de actividades de aprendizaje de indagación- Del 23/05 al 29/05.

Módulo 3- Diseño de actividades de aprendizaje en énfasis en el pensamiento visible- Del martes 30 de mayo al lunes 5 de junio.

Módulo 4- Diseño de actividades de aprendizaje basadas en géneros.-Del martes 6 de junio al 12 de junio. (Ver Anexo VIII)

Los ejes de debate en torno a la gestión del aula virtual dentro del curso masivo se concentraron en la exigencia de un formato homogeneizado y compartido por la totalidad de las propuestas formativas; es decir, la necesidad de una plataforma cuya interfaz garantizara la usabilidad por parte del destinatario. Con el propósito de establecer las bases conceptuales para una investigación empírica orientada a los usuarios del entorno virtual, se implementó el modelo de análisis del diseño interactivo propuesto por Grané (2009). Esta matriz teórica examina los principios fundamentales constitutivos del diseño multimedia, cuya aplicación sistemática facilitó la selección de más de cincuenta pautas de diseño aplicables a los entornos web interactivos. Estos criterios metodológicos operan de manera directa sobre los procesos de acceso a la información, así como en la producción discursiva enmarcada en la comunicación y la interacción de los sujetos.

Con el objetivo de delimitar el objeto de estudio y estructurar las categorías para la investigación empírica con la población del entorno virtual, este examen heurístico inicial propició la construcción de dimensiones analíticas específicas. Dichas categorías emergieron del desglose exhaustivo de cada uno de los principios de diseño

que regulan la arquitectura de la plataforma web. De este modo, la articulación del instrumental heurístico permitió categorizar las respuestas técnicas y perceptivas de los participantes frente a la configuración visual y funcional de la interfaz educativa (Seminario. Producción Multimedia. EDEV, 2014).

Gráfico 1. *Categorías para los Principios de diseño interactivo*



Fuente. Laboratorio de medios interactivos. www.lmi.ub.es. Mariona Grané, mgrane@ub.edu

El modelo heurístico de análisis se estructuró a partir del núcleo conceptual denominado “Principios de Diseño Interactivo”, del cual se desprendieron diez dimensiones fundamentales que rigieron la evaluación del entorno virtual. La arquitectura funcional de la plataforma se examinó en primera instancia a través de la “Estructura y navegación”, un criterio que determinó la accesibilidad y el flujo de los usuarios dentro del sistema. Asimismo, se evaluó la “Simplicidad visual” en la interacción junto con la “Usabilidad en la interacción”, dos factores determinantes para garantizar que la interfaz resultara intuitiva, eficaz y de fácil manejo para los participantes. Con respecto a la disposición del material de estudio, la investigación

contempló la “Organización de contenidos” y el componente de la “Estética”, lo cual permitió analizar el balance entre el rigor pedagógico y el impacto perceptivo del entorno digital.

La producción de un material didáctico de calidad no reside de manera exclusiva en la cantidad de herramientas informáticas o programas de software empleados para su desarrollo. Por el contrario, la efectividad pedagógica está sujeta al criterio teórico y metodológico aplicado al momento de seleccionar, utilizar y combinar los diferentes medios tecnológicos. Esta articulación debe operar siempre supeditada a las necesidades del diseño instruccional, así como a la estructuración de un guion de enseñanza y de aprendizaje sólido y planificado. A partir de esta premisa, la cual sitúa el foco analítico en el cumplimiento de los objetivos educativos y en el dominio técnico de los múltiples lenguajes multimedia, se aborda a continuación el examen exhaustivo del curso masivo, abierto y en línea que constituye el objeto de estudio de esta investigación.

1. Distribución visual del Mooc: la distribución visual del curso masivo, abierto y en línea constituye un factor crítico en la arquitectura de la interfaz. La disposición de los elementos gráficos y las columnas dentro de la pantalla determina la percepción del usuario, los mecanismos de búsqueda de información, las rutas de navegación empleadas y la selección de contenidos para su posterior lectura o visualización. Los principios adscritos a esta dimensión heurística responden a tres ejes articuladores. En primer lugar, la composición define la manera en que la organización espacial y la estructura de los componentes lógicos en la plataforma configuran una totalidad visual armónica.

En segundo lugar, el diseño técnico se alinea con las pautas del diagrama de Gutenberg, el cual opera en consonancia con los hábitos de lectura occidentales de izquierda a derecha y restablece un eje de orientación predecible para los destinatarios. Finalmente, la jerarquización de los recursos en la pantalla ubica los elementos de mayor relevancia o titulares en el cuadrante superior izquierdo, mientras que reserva la zona central para los componentes iconográficos y el sector inferior para la información de carácter secundario.

Ilustración 3. *Mooc: Diseño de Actividades de Aprendizaje para el aula universitaria 2017.*



Participantes de: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España, México, Paraguay, República Dominicana, Uruguay, Venezuela

Fuente. <http://pad.usal.edu.ar/mooc-pad>

La familiaridad con la información y con el soporte tecnológico ejerce una influencia directa sobre los movimientos oculares del usuario. En este sentido, las directrices del diagrama de Gutenberg favorecen la distribución espacial y la composición visual siempre que los elementos interactivos se organicen de manera uniforme y homogénea, tal como se constata en la Ilustración 3. Esta regularidad se consolida a través de cinco principios perceptivos fundamentales. En primer término, la alineación asegura la consistencia estructural mediante la colocación precisa de los componentes en sus bordes, en el eje central y en la columna izquierda de la interfaz. En segundo término, el criterio de buena continuación dispone los recursos informáticos de forma lineal, una estrategia de diseño que propicia la percepción de los estímulos como un conjunto compacto y cohesionado.

Por otra parte, la similitud visual promueve que los elementos con características análogas se perciban como más relacionados entre sí frente a aquellos que difieren, una distinción que en el entorno virtual se ejecuta mediante el contraste entre tonalidades claras y oscuras. A este factor se suma la conexión de lo uniforme, propiedad por la cual los elementos que comparten atributos visuales idénticos —como el uso estratégico del color verde sobre fondos claros— guían al estudiante en la

identificación rápida de enlaces y correlaciones semánticas. Por último, el principio de cierre activa la tendencia cognitiva a interpretar conjuntos de estímulos heterogéneos como un patrón único en lugar de como entidades independientes, una dinámica que en esta plataforma se manifiesta en la articulación de la comunicación en red delimitada en los bordes del cuadro.

Ilustración 4. *Mooc: Diseño de Actividades de Aprendizaje para el aula universitaria 2017. (Cierre de página)*



Fuente. <http://pad.usal.edu.ar/mooc-pad>

El principio de proximidad postula que las entidades espacialmente cercanas se perciben como más relacionadas en comparación con aquellas que se encuentran distantes. En el entorno analizado, esta condición se manifiesta en la disposición de los accesos a redes sociales como Facebook y Twitter, cuyas entradas integradas permiten que los usuarios expandan sus canales de comunicación más allá de los límites del curso masivo. De acuerdo con los planteamientos de Méndez Montero, referidos previamente en el primer capítulo, la incorporación de las redes sociales revitaliza el flujo del mensaje a la vez que incrementa de forma sustancial la visibilidad de una organización, producto o servicio institucional.

Por su parte, la categoría de atención visual se orienta de manera específica a focalizar el interés perceptivo del estudiante. El nivel de motivación se sostiene a partir

de un contenido transversal que atañe de forma directa a las diversas prácticas disciplinares del cuerpo docente participante. Desde el punto de vista cromático, la interfaz recurre a una gama de tonos marrones claros y verdes que previene la aparición de interferencias visuales o ruido cognitivo. Asimismo, el punto de entrada y el realce de la página web exhiben una planificación técnica adecuada, la cual dirige la atención del lector de modo inmediato hacia los elementos textuales de la pantalla. En lo relativo a la articulación entre figura y fondo, los textos que operan como figura constituyen el núcleo de la atención visual, apoyados sobre un campo de percepción de color blanco que, en determinadas sesiones de clase, es complementado por recursos iconográficos y producciones audiovisuales.

Posteriormente, la dimensión de la simplicidad visual define la estructura general de la plataforma. Este espacio interactivo se caracteriza por una configuración depurada y un funcionamiento intuitivo que responde de forma directa al ritmo de lectura e itinerario autónomo adoptado por el usuario.

Ilustración 5. *Vista del Aula con Bloques lateral izquierdo. Imágenes en blog de clase.*



Fuente. <http://pad.usal.edu.ar/mooc-pad>

La categoría de modelos y referentes se manifiesta a través de una disposición horizontal de las imágenes en la interfaz, las cuales recuperan las expectativas de las creencias, los valores, los conocimientos y las experiencias previas de la población

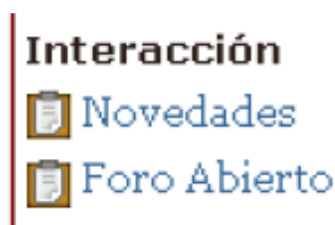
estudiantil. El mensaje didáctico es recibido y decodificado de manera estricta dentro del entorno situacional en el cual se presenta, lo cual da lugar a una propuesta de actividad colaborativa fundamentada en la adecuación de los modelos mentales, bajo la premisa de que cada usuario interpreta en función de sus saberes previos. Esta dimensión integra características como el uso de arquetipos, procesos de imitación, metáforas y representación icónica, recursos orientados a emplear la imagen como un factor facilitador para la identificación y la memoria a largo plazo tanto en la presentación del curso como en la configuración de los perfiles.

Por su parte, la dimensión de la legibilidad define la claridad del contenido y la visibilidad con la que se exhibe la información en la pantalla, características que favorecen una comprensión sencilla y exenta de confusiones, tal como se corrobora en la Ilustración 5. Esta condición de legibilidad optimiza la fluidez lectora a lo largo de las sesiones formativas. En estrecha relación, la estética del diseño web se vincula con el impacto visual y la simetría de la imagen en su interacción directa con el texto, lo cual genera un entorno armónico para el aprendizaje.

Asimismo, la organización de contenidos demuestra que la sustancia pedagógica y el diseño tecnológico constituyen dos realidades indisociables dentro del entorno masivo. La arquitectura de la plataforma recurre a bloques informativos que permiten la fragmentación del contenido, lo cual concede al usuario la posibilidad de ascender, descender, retroceder y avanzar de modo independiente, una dinámica que simplifica el procesamiento cognitivo de la información. La modularidad del sistema garantiza una navegación exenta de complejidades técnicas, mientras que la organización por capas estructura la información en grupos específicos delimitados por los diferentes espacios de debate, tales como el Foro 1 y el Foro 2. A esta estructura se suma la revelación progresiva, una estrategia de diseño que expone únicamente la información necesaria para cada fase del proceso educativo, y el criterio de la pirámide invertida, el cual presenta los datos en un orden descendente de importancia reflejado en el desarrollo secuencial de los módulos didácticos. Esta jerarquización corrobora la superioridad de las imágenes, propiedad por la cual los estímulos visuales generan un mayor impacto mnémico y perceptivo que las palabras

escritas cuando se introducen recursos como videos y fotografías, visibles en la Ilustración 3.

Por último, la usabilidad en la interacción aborda las condiciones de accesibilidad del campus virtual, donde los objetos, los espacios digitales y los documentos se planificaron para su uso por parte de la totalidad de la muestra. Las opciones del sistema permiten la copia y la impresión de los materiales sin alteraciones técnicas por parte del mayor número posible de personas, un proceso administrable desde la interfaz que ilustra la Ilustración 7. Esta operatividad demuestra que las normativas estandarizadas de accesibilidad representan solo uno de los múltiples enfoques que constituyen este concepto en el ámbito de la educación virtual.



Fuente. Manual del profesor. (Tesio y Campi, 2015, Manual de consulta y guía para crear cursos en línea con Qoodle. Seminarios: *La formación en entornos virtuales* y *Evaluación de los Aprendizajes y de la enseñanza*).

El control que los usuarios ejercen sobre el funcionamiento de la plataforma tecnológica se encuentra sujeto de manera directa a la experiencia de navegación previa que posee cada participante dentro del ecosistema digital. Por su parte, la retroalimentación o feedback institucional y colectivo se manifestó de forma explícita a través del desarrollo de las actividades didácticas y en los espacios de debate del foro. Finalmente, el examen heurístico de la interfaz permitió constatar la ausencia de errores o fallas críticas en el diseño técnico y estructural del entorno virtual, lo cual garantizó la estabilidad del proceso formativo a lo largo de la experiencia analizada.

Ilustración 6. *Diseño de Actividades de Aprendizaje para el aula universitaria 2017.*



Fuente. <http://pad.usal.edu.ar/mooc-pad>

La dimensión de la simplicidad en la interacción se orientó hacia la optimización del sistema tecnológico a favor del usuario, bajo la búsqueda constante de un equilibrio entre la eficacia operativa y la sencillez formal del diseño interactivo. Tanto los mensajes publicados en los foros de debate como las consultas dirigidas a la tutoría demostraron que los participantes no experimentaron dificultades técnicas al momento de realizar la carga de sus tareas académicas. De este modo, se evidenció una estabilidad proporcional entre la flexibilidad de la plataforma y su eficacia pedagógica, una condición indispensable para el desarrollo de un trayecto formativo concentrado en un periodo temporal de cuatro semanas.

Por último, la categoría de estructura y navegación reconoció que todo entorno web se constituye a partir de un conjunto de pantallas con datos organizados y estructurados mediante sistemas de navegación propios. Estos mecanismos de control determinan los desplazamientos, las rutas de exploración, las consultas y las modalidades de lectura que el usuario aplica sobre los contenidos disponibles. El examen empírico determinó que la estructura general de la pantalla y las condiciones de navegabilidad resultaron óptimas. En lo relativo a la consistencia técnica, el entorno manifestó una estricta coherencia en el diseño de los materiales didácticos, lo cual permitió que la cohorte gestionara las herramientas multimedia y accediera a aplicaciones externas sin rupturas en la continuidad del aprendizaje.

4.3. Aspecto didáctico-pedagógico

El análisis del aspecto didáctico-pedagógico determinó que los criterios de selección aplicados al diseño del curso masivo facilitaron el acceso irrestricto de los

usuarios a la plataforma, lo cual propició la construcción social del conocimiento en interacción con sus pares. El entorno virtual dispuso de herramientas accesibles orientadas a la configuración de un clima de trabajo académico exento de dificultades operativas. Asimismo, el trayecto formativo promovió tanto la participación individual como la colaboración grupal a través de un espacio diseñado bajo los postulados de la concepción constructivista del aprendizaje. Esta fundamentación pedagógica otorgó autonomía a los participantes para la creación de subespacios de trabajo y dinámicas de colaboración autogestionadas por los propios integrantes de la cohorte.

Ilustración 7. MOOC: Diseño de Actividades de Apje.2017. Debate y Mensajes.



Fuente. <http://pad.usal.edu.ar/mooc-pad>

El proceso de aprendizaje en este trayecto formativo estuvo condicionado por la interacción dialéctica entre las estructuras cognitivas previas del usuario y el contexto socio-geográfico de pertenencia. Desde esta perspectiva, la propuesta de enseñanza configuró un escenario de carácter colaborativo que proveyó los medios técnicos y las oportunidades metodológicas necesarias para la construcción de una comprensión inédita y situada a partir de la consulta de diversas fuentes bibliográficas. En el ámbito del diseño de plataformas virtuales, los modelos cognitivistas contemplan los mecanismos naturales del aprendizaje fundamentados en los esquemas previos del sujeto que aprende, una condición que en este caso de estudio adquirió una particularidad específica debido a que la totalidad de los usuarios poseía inserción

profesional en la docencia de educación superior. Esta modalidad interactiva propició que cada participante asumiera un rol agencial activo mediante su vinculación directa con el ecosistema digital, una dinámica consolidada a través de la ejecución de actividades prácticas, así como en la presentación y divulgación de proyectos académicos. Asimismo, otra de las vías cognitivas para la apropiación de saberes se estructuró a partir de la rectificación de errores, con especial énfasis en la revisión de categorías conceptuales. En este entramado, la comunicación motivacional asumió una función central por medio de los procesos de defensa discursiva y de la formulación de sugerencias críticas sobre las tareas académicas sometidas al debate colectivo.

Por consiguiente, el diseño curricular del curso se alineó de forma estricta con los enfoques de las teorías constructivistas, bajo la premisa de que el aprendizaje se gestiona a través de la reestructuración y construcción del conocimiento en lugar de mediante su mera adquisición pasiva. La intervención docente operó como un andamiaje de soporte para dicha edificación intelectual, alejándose de los esquemas tradicionales basados en la simple transmisión o comunicación informativa de saberes estancos. Los usuarios movilizaron sus competencias cognitivas y profesionales con el fin de resolver dilemas teóricos o responder a situaciones significativas enmarcadas en una realidad educativa compleja. Bajo este enfoque, el diálogo plural y colectivo establecido entre los participantes reforzó el interés por intervenir, examinar, colaborar y aprender en reciprocidad con los pares. El reconocimiento del interlocutor y el respeto a su autonomía metodológica en la selección de fuentes primarias, materiales interactivos y herramientas multimedia potenciaron la iniciativa académica de la cohorte. Consecuentemente, el estímulo pedagógico vehiculado mediante interrogantes reflexivas de carácter abierto facilitó la introducción de los estudiantes al campo de la argumentación y a la co-construcción del conocimiento en red.

Aportes de la entrevista con un representante de la USAL

Con el propósito de robustecer el análisis empírico de la presente investigación, se administró una entrevista cualitativa a la profesora María Lamberti, integrante del

Programa de Educación a Distancia de la Universidad del Salvador, cuyo instrumento y estructura analítica se encuentran consignados para su consulta en el Anexo XII. De acuerdo con las declaraciones de la especialista, las propuestas masivas dictadas en dicha casa de estudios registran niveles de matriculación moderados en comparación con los índices masivos reportados por otras instituciones de educación superior, con un volumen de usuarios que oscila de manera regular entre los cien y los mil participantes. Esta tendencia en la matrícula y en los niveles de permanencia ha manifestado un comportamiento estable desde los inicios del proyecto institucional. Asimismo, las evaluaciones de satisfacción implementadas al concluir cada trayecto formativo revelan que los estudiantes declaran haber cursado múltiples propuestas tanto en la Universidad del Salvador como en otras entidades académicas, un indicador que confirma la existencia de un perfil de usuario fidelizado que sigue con regularidad la oferta de cursos masivos de la institución.

A lo largo del desarrollo histórico del programa, la universidad ha implementado aproximadamente seis cursos masivos, abiertos y en línea. En el caso específico bajo estudio, la convocatoria alcanzó un promedio de entre doscientas cincuenta y trescientas personas. Dentro de esta oferta académica, el trayecto enfocado en la enseñanza de la ortografía destaca como la propuesta con mayor índice de demanda, con un registro cercano a los mil participantes distribuidos a lo largo de sus cuatro ediciones consecutivas.

Respecto a la caracterización del Proyecto institucional de Educación a Distancia y sus cursos masivos, la entrevistada argumentó que la intencionalidad pedagógica de la Universidad del Salvador se orienta a democratizar el acceso al conocimiento para alcanzar al mayor número posible de destinatarios, bajo una premisa que promueve la equidad educativa. En consonancia con este horizonte misional, durante el ciclo académico 2016 se diseñó una propuesta curricular integrada por tres trayectos formativos estructurados en dos fases escalonadas. Esta trilogía comprendió los cursos denominados Diseño de actividades de aprendizaje para el aula universitaria, Panorama de la literatura infantil actual, y Evaluación y elaboración de materiales.

Cada una de estas propuestas curriculares se fundamentó en la noción de escalabilidad, un concepto técnico que regula tanto la transposición metodológica y el diseño de las actividades académicas como las estrategias de andamiaje y ayuda pedagógica. En la fase inicial del trayecto se postuló un curso gratuito y abierto a la comunidad en general, el cual adoptó los lineamientos tradicionales de la oferta institucional de cursos masivos. Por su parte, la segunda fase, implementada durante el periodo 2017, introdujo módulos independientes para cada una de las especialidades, cuyo único requisito de admisión consistió en la acreditación previa de la etapa masiva anterior. En este segundo escenario, la arquitectura curricular se planificó para retomar los ejes temáticos transversales del curso inicial con el fin de profundizarlos en instancias de formación avanzada. A diferencia del trayecto masivo elemental, el cual otorga constancias de participación o credenciales digitales, esta fase complementaria de profundización académica extendió una certificación formal con validez institucional.

CONCLUSIÓN

El uso y el crecimiento acelerado de los cursos masivos, abiertos y en línea han transformado las dinámicas de apropiación del conocimiento en la educación superior. La revisión y el análisis de la literatura específica de esta investigación demostraron los beneficios de estos entornos como una ventaja estratégica para las instituciones universitarias, a la vez que se ratificó su capacidad para permitir el estudio de contenidos académicos desde cualquier ubicación geográfica y con total flexibilidad temporal. Las interrogantes que guiaron este trabajo abordaron a dichas plataformas bajo la concepción de nuevos ecosistemas digitales en el nivel universitario. Al definir el caso de estudio y examinar si estos entornos ofrecen oportunidades reales para el aprendizaje y la comunicación, se obtuvieron respuestas concluyentes en torno a los ejes temáticos planteados.

En relación con la primera temática, orientada a evaluar los cursos masivos como una revolución en el espacio virtual a partir de su diseño instruccional, se dio respuesta a la pregunta informativa sobre cómo debe configurarse la información en

el proceso didáctico de la enseñanza superior. Los hallazgos evidenciaron que el producto didáctico analizado aplicó criterios rigurosos al servicio del diseño instruccional mediante un guion de enseñanza y de aprendizaje estructurado. El examen de los objetivos de cada módulo y el dominio de los lenguajes multimedia se realizó sobre la arquitectura interna de la propuesta, la cual integró los recursos educativos, los materiales didácticos en entornos virtuales, la estructura organizativa y los contenidos teóricos distribuidos en sus dimensiones tipográfica, visual, sonora, audiovisual e interactiva, bajo el cumplimiento de los principios interactivos analizados.

Por su parte, la pregunta evaluativa respecto al impacto de estos cambios en la comunidad universitaria halló respuesta en el análisis etnográfico del caso. La investigación demostró que el curso contó con una organización, planificación y pautado sistemáticos. Este ordenamiento contempló la definición del título, la delimitación de contenidos, la formulación de objetivos de aprendizaje, el establecimiento de un cronograma, la selección de medios de comunicación y la implementación de materiales digitales innovadores acompañados de tareas orientadas a diagnosticar la comprensión. El soporte tecnológico seleccionado resultó de uso común para los estudiantes, lo cual aseguró el diseño de recursos atractivos capaces de captar la atención de la cohorte. Este factor impacta de forma positiva en la comunidad educativa al promover la adquisición de conceptos y el desarrollo del pensamiento lógico mediante un fuerte estímulo motivacional.

La segunda temática, referida a la comunicación sincrónica y asincrónica entre la universidad, los docentes y los alumnos, se reflejó en los diversos formatos y soportes utilizados para la configuración de las propuestas. La diversificación de plataformas y recursos tecnológicos ha dejado de constituir un obstáculo para los actores institucionales. El empleo correcto de las nuevas tecnologías para el tratamiento de contenidos se vincula directamente con las formas de aprender y con la organización de la información multimedia, variables que determinan la persistencia o el abandono de los usuarios en el trayecto formativo, tal como se constata en las encuestas de finalización de módulo.

El tercer eje temático, distribuido a lo largo del trabajo, confirmó que las tecnologías de la información y la comunicación son dominadas por la mayoría de los estudiantes y profesores. A pesar de la persistencia de un sector minoritario reacio a la innovación digital, la presión de las nuevas generaciones de nativos digitales obliga a los docentes a incorporar el formato virtual en su práctica pedagógica. Esta transición representa tanto una reconfiguración de la enseñanza como un desafío de acceso universal para las instituciones, dado que el entorno digital modifica de base las modalidades de transmisión y apropiación de saberes.

Respecto a la cuarta temática, centrada en la definición y construcción del curso masivo en el escenario educativo, la investigación determinó que esta modalidad constituye un modelo de enseñanza abierto y en línea que capitaliza las alternativas tecnológicas para generar aprendizajes de calidad basados en el diseño pedagógico y colaborativo. La continuidad en el cursado depende del acompañamiento de la tutoría virtual, una función de andamiaje que se ejecuta mediante guías de aprendizaje, actividades secuenciales, foros de debate y espacios de consulta personalizada.

La quinta dimensión analítica abordó las huellas de las tecnologías en la educación superior a distancia. La construcción del conocimiento en los entornos virtuales se encuentra mediada de forma ineludible por las herramientas de la comunicación, por lo cual el estudio profundizó en los conceptos, rasgos y dinámicas de la educación a distancia en el proceso de enseñanza. El desarrollo de los contenidos en los entornos masivos aportó propuestas pedagógicas viables para su aplicación en la diversidad de contextos que configuran la cultura global actual.

Un eje transversal a todas las temáticas analizadas fue la capacitación docente. A pesar de las inversiones financieras e institucionales de carácter ministerial, los profesores persisten en la búsqueda de mejores diseños curriculares y tecnológicos que actúen como guías eficaces en el proceso de aprendizaje de los alumnos. El estudio de estas plataformas en la educación superior universitaria tomó como punto de partida la arquitectura de los entornos virtuales y su impacto en usuarios orientados al aprendizaje autorregulado en términos de tiempo y espacio. En este sentido,

corresponde al cuerpo docente emprender una formación continua sobre el diseño digital para potenciar la enseñanza en las aulas contemporáneas.

Asimismo, se describió el diseño operativo implementado por las instituciones de referencia, tales como la Universidad Nacional de Quilmes y la Universidad del Salvador. En estas propuestas, la articulación de contenidos, la interacción horizontal, el rol de la tutoría y los mecanismos de acreditación fomentaron espacios de intercambio y una clara reconfiguración de roles. Cada institución optó por alternativas viables de certificación bajo la conservación de estrictos criterios de calidad en la evaluación de los procesos educativos. Si estas herramientas fortalecen la adquisición de nuevos conocimientos, las universidades hallan en ellas la oportunidad de expandir su cobertura institucional, diversificando las opciones de formación y especialización para aquellos estudiantes que, por razones de índole personal, se ven impedidos de asistir a los centros educativos de forma presencial.

El material didáctico coordinado bajo un diseño instruccional adecuado facilita la labor docente y se instituye como un elemento mediador y complementario en la educación de los alumnos. De este modo, la búsqueda de una educación de calidad para un número mayor de estudiantes exige la consolidación de equipos humanos, técnicos y tecnológicos robustos. Los nuevos escenarios educativos obligan a comprender que las propuestas universitarias en línea no solo deben compensar las demandas socioeducativas de un mundo globalizado, sino que deben integrarse formalmente en la oferta académica de las instituciones desde una perspectiva orientada a la producción, distribución y almacenamiento de recursos compartidos.

Esta integración implica la creación de verdaderos ecosistemas digitales en el nivel superior. La presente investigación constató que el aprendizaje virtual a través de plataformas educativas fortalece los canales de distribución de materiales interactivos y promueve la movilidad virtual de estudiantes y profesores a nivel internacional. Este proceso se encuentra respaldado por el marco normativo de la Resolución Ministerial N° 2641-E/2017, la cual aprobó el documento sobre la opción pedagógica y didáctica de Educación a Distancia propuesto por el Consejo de Universidades en el contexto argentino. Los cursos descritos fueron contruidos bajo el diseño instruccional propio

de cada casa de estudios con el objeto de ofrecer a la comunidad una formación masiva a través de internet, cuyas metas pedagógicas produjeron la ruptura definitiva de las barreras espacio-temporales de la universidad tradicional.

Los cursos masivos descritos se construyeron bajo un diseño instruccional desarrollado por la propia institución educativa, cuyo propósito principal consistió en ofrecer a la comunidad un trayecto formativo de carácter masivo a través de la red de internet. Sus objetivos pedagógicos produjeron la ruptura definitiva de los límites físicos del salón de clases tradicional, lo cual permitió alcanzar al mayor número posible de estudiantes. De este modo, las propiedades de gratuidad y masividad distinguen a este formato de otras modalidades de educación virtual convencional, reconceptualizando el modelo pedagógico y didáctico a partir de la reflexión sobre las propias prácticas de enseñanza.

Estas plataformas se consolidan como herramientas de gran relevancia para la expansión académica en los planos nacional e internacional, puesto que aportan propuestas pedagógicas fundamentadas en el multiculturalismo. La diversidad de contextos integrados en las aulas virtuales promueve una cultura global que atiende las necesidades de estudiantes procedentes de distintas regiones del mundo. Frente a una sociedad que demanda profesionales cualificados para insertarse en un mercado laboral cambiante, la flexibilidad para innovar en los entornos educativos abre canales para que las instituciones universitarias transfieran conocimientos, nuevas prácticas y lenguajes técnicos.

El desafío metodológico e institucional permanece vigente. El análisis realizado permite concluir que estas propuestas no solo transfieren las capacidades analíticas de la tecnología a la disciplina objeto de estudio, sino que también imponen la necesidad de advertir y comprender las transformaciones estructurales en las formas de acceso al conocimiento mediado por los entornos digitales.

CAPÍTULO V

5. Conclusión Retrospectiva: diez años de evolución (2016-2026)

La evaluación del caso de estudio original un decenio después de su ejecución empírica permite dictaminar que los cursos masivos, abiertos y en línea dejaron de operar como canales unidireccionales de distribución de contenidos estáticos para consolidarse como ecosistemas de aprendizaje adaptativo profundamente condicionados por las transformaciones tecnológicas del periodo 2016-2026. Al contrastar la etapa fundacional de la investigación con el escenario universitario contemporáneo, la principal conclusión metodológica radica en la disolución de las barreras técnicas de usabilidad que caracterizaban a las interfaces del pasado, desplazando el foco analítico desde el soporte técnico hacia la arquitectura y gestión inteligente de los datos.

En lo relativo al análisis comparativo entre los modelos institucionales estudiados, el comportamiento de la gestión pública en la Universidad Nacional de Quilmes y de la gestión privada en la Universidad del Salvador evidenció una bifurcación en sus estrategias de integración digital. Mientras que en el ciclo lectivo original ambas casas de estudios administraban estas herramientas bajo una lógica de extensión o nivelación inicial, la evolución decenal demuestra que la universidad pública incorporó el registro y seguimiento de los datos del aprendizaje masivo como una política orientada a garantizar la retención estudiantil y disminuir la deserción en contextos vulnerables. Por su parte, la institución de gestión privada asimiló estas estructuras dentro de trayectos curriculares personalizados y sistemas de microcredenciales flexibles, orientados a certificar competencias específicas demandadas de forma inmediata por el mercado laboral global.

Asimismo, la revisión retrospectiva confirma la superación definitiva del diseño instruccional rígido y homogéneo que rigió las interacciones en los foros y correos electrónicos durante las cuatro semanas del relevamiento inicial. La democratización y el acceso universal que justificaron las primeras experiencias de educación abierta se consolidaron en la actualidad bajo un paradigma donde el contenido didáctico no permanece estático, sino que se moldea en tiempo real mediante sistemas de

inteligencia artificial para responder a los perfiles cognitivos individuales de los usuarios. De este modo, el análisis histórico del caso comprueba que la educación superior a distancia no solo expandió su cobertura geográfica, sino que reconfiguró de raíz el estatuto epistemológico del aula universitaria.

5.1. El futuro inmediato: ¿cómo se perfilan los MOOC?

En el corto plazo, los cursos masivos, abiertos y en línea se estructuran bajo tres ejes disruptivos:

1. Hiperpersonalización e inteligencia artificial generativa

Los MOOC ya no ofrecen una ruta única para los 35 o 1000 participantes de una cohorte. La integración de tutores inteligentes basados en IA permite que la plataforma adapte explicaciones, lecturas y evaluaciones según el ritmo cognitivo, el estilo de aprendizaje y los saberes previos detectados en cada estudiante. Si un cursante presenta dificultades con un concepto argumentativo, la IA reestructura el contenido de forma automática.

2. Evaluaciones auténticas y analítica de aprendizaje (*Learning Analytics*)

El uso de cuestionarios estandarizados de opción múltiple está siendo reemplazado por el monitoreo estadístico de los datos en tiempo real. Los sistemas procesan las huellas digitales e interacciones de los usuarios no solo para calificar, sino para predecir focos de deserción y ofrecer retroalimentación oportuna e individualizada de forma masiva, resolviendo el histórico problema del aislamiento en la educación a distancia.

3. Ecosistemas inmersivos y microaprendizaje (*Microlearning*)

El formato tradicional de módulos semanales extensos se redefine hacia cápsulas breves orientadas al desarrollo de habilidades específicas (microcredenciales) reconocidas por el mercado laboral. Asimismo, la distribución visual en pantallas planas se complementa con entornos de simulación inmersiva y realidad extendida, permitiendo que disciplinas complejas realicen prácticas interactivas dentro del mismo entorno del curso masivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Área Moreira, M. (2004). Los medios de enseñanza o materiales didácticos: Conceptualización y tipos. En M. Área Moreira, *Los medios y las tecnologías en la Educación*. Pirámide.
- Ayala, E., Sánchez, J., Fernández, D. y otros. (2013). *Manual del facilitador de cursos MOOCs / COMAs*. USATIC - Ubicuo y Social: Aprendizaje con TIC. Jornadas Virtuales de Colaboración y Formación. <http://vimeo.com/67736645>
- Barberá, E. y Badia, A. (2004). *Educación con aulas virtuales: Orientación para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. A. Machado Libros.
- Barberá, E. y Badía, A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(2), 1-11. <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf>
- Barbero, J. M. (2003). La educación desde la comunicación. En J. M. Barbero, *Más allá de la tecnología*. Grupo Editorial Norma.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Editorial Visor.
- Brunner, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: Tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*, (355), 137-159.
- Buckingham, D. (2008a). Alfabetizaciones en medios digitales: Un enfoque alternativo del uso de la tecnología en la educación. En D. Buckingham, *Más allá de la tecnología*. Manantial.
- Buckingham, D. (2008b). *Más allá de la tecnología: Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Editorial Paidós.
- Campi, W. (2010). *Seminario: La formación en entornos virtuales. Clase 1. El propósito: el por qué y el para qué del acto*. Universidad Virtual de Quilmes.
- Campi, W. y Pérez, M. (2016). *Mooc: Debate abierto*. Colección Ideas de Educación Virtual. Universidad Virtual de Quilmes. Libro digital, EPUB.
- Cardoso de Oliveira, R. (1996). *O trabalho do antropólogo*. Editora Unesp.

- Castañeda Quintero, L. (2007). *Software social para la escuela 2.0: más allá de los Blogs y las Wikis*. Inclusión Digital en la Educación Superior: Desafíos y oportunidades en la sociedad de la Información. X Congreso Internacional EDUTEC 2007. <http://www.lindacastaneda.com/publicaciones/edutec20071.pdf>
- Castells, M. (2001). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. La sociedad red* (Vol. 1). Alianza Editorial.
- Castells, M. (2002). La dimensión cultural de Internet. *Cultura XXI*. <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html>
- Corte Suprema de Justicia de la Nación. (2018). *Breves reflexiones sobre la noción de autonomía y el control de los recursos públicos en las universidades nacionales*. Secretaría de Jurisprudencia.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- De Alba, A. (1991). El curriculum universitario ante los retos del siglo XXI: La paradoja entre el posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular. En A. De Alba (Comp.), *El curriculum universitario de cara al nuevo milenio*. Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dellepiane, P. y Lamberti, A. (2016). *Nuevos espacios para el fortalecimiento de la profesión docente: El proyecto PAD/MOOC*. Programa de Educación a Distancia (PAD), Universidad del Salvador.
- Díaz Barriga, A. (1995). *Docente y programa: Lo institucional y lo didáctico*. REI/Instituto de Estudios y Acción Social/Aique.
- Faye Pedrosa, M. y Albuquerque Sant'Anna, A. (2009). El texto multimodal y la arquitectura de la clase en la enseñanza a distancia (EAD). *Letras*, 51(79).
- Feeney, S. y Cappelletti, G. (2014). *Material didáctico multimedia: Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales*. Universidad Nacional de Quilmes.

- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad: Problemas y enfoques*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: Procesos y desafíos*. Troquel Educación.
- Furlan, A. (1998). *Veinte tensiones de las instituciones universitarias* [Mimeo]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- García Guadilla, C. (2005). Tensiones y transiciones: Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio. *Actas y Comunicaciones del Instituto de Historia Antigua y Medieval*, 1, 1-15.
- García Matilla, A. (1998). El multimedia interactivo: Reflexiones en torno a una revolución pendiente. *Cuadernos de Documentación Multimedia*. <http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/cuad6-7/agmatill.htm>
- García, C. y López, Y. (2011). Los recursos de aprendizaje. En B. Gros Salvat (Ed.), *Evolución y retos de la educación virtual: Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Editorial UOC.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Paidós.
- Giddens, A. (2001). *Un mundo desbocado: Cómo la globalización está transformando nuestras vidas*. Taurus.
- González, L. E. y Espinoza, O. (2007). Calidad de la educación superior: Conceptos y modelos de evaluación. *Calidad en la Educación*, (28), 247-276.
- Grané, M. (2009). *El diseño de entornos web interactivos y multimedia para el aprendizaje* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Repositorio Institucional de la UB.
- Grinnell, R. M., Williams, M. y Unrau, Y. A. (2009). *Research methods for social workers* (8.^a ed.). Oxford University Press.

- Guardia, I. (1999). El diseño formativo: Un nuevo enfoque de diseño pedagógico de los materiales didácticos en soporte digital. En *Aprender en la virtualidad*. Gedisa.
- Gubern, R. (1974). *Literatura de la imagen*. Salvat.
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C. (2008). El matrimonio cuantitativo-cualitativo: El enfoque mixto. En R. Hernández Sampieri (Ed.), *Metodología de la investigación* (4.ª ed., pp. 523-560). McGraw-Hill.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Editorial UOC.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.
- Jenkins, H. (2008). En busca del unicornio de papel: Matrix y la narración transmediática. En *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Kalman, J. (2008a). Perspectivas en torno a la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 1-15.
- Kalman, J. (2008b). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (45), 1-22.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Ediciones Aljibe.
- Krotsch, P. (2002). *Educación superior y reformas comparadas*. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Landau, M. (2009). Herramientas para el análisis de los materiales didácticos desde el diseño de la información. En *Principios de diseño y evaluación de materiales didácticos*. Secretaría de Posgrado, Universidad Nacional de Quilmes.
- Lane, C. (2012). A topology of MOOCs: Currents and characteristics. *Open Education Europa Journal*, (14), 1-12.
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar: Alegato contra una falsa oposición. En A. Castorina (Ed.), *Piaget - Vigotsky: Contribuciones para plantear el debate*. Paidós.

- Lipsman, M. (2004). Los misterios de la evaluación en la era de Internet. En E. Litwin (Comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu.
- Litwin, E. (1996). Algunas reflexiones en torno a la enseñanza en la universidad. *Revista Pensamiento Universitario*, 4(4/5).
- Litwin, E. (2005). De caminos, puentes y atajos: El lugar de la tecnología en la enseñanza. En *Educación y Nuevas Tecnologías: II Congreso Iberoamericano de Educared*. Fundación Telefónica.
- López, M. (2012). Modelos de MOOC en la educación contemporánea: cMOOC vs xMOOC. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (32), 45-58.
- Luján-Mora, S. (2012). Aún sobre los MOOC: Características indispensables para la definición del formato. *Journal of Software Engineering and Applications*, 5(11), 89-94.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific: An account of native enterprise and adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. Routledge & Kegan Paul.
- Manovich, I. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios*. Paidós.
- Marauri, P. (2013a). Funciones de un facilitador en un Curso Online Masivo y Abierto (MOOC) [Videoconferencia]. *Seminario E-Madrid: Cursos masivos MOOC: primeros resultados*. <http://vimeo.com/67736645>
- Marauri, P. (2013b). Los MOOCs/ COMA vistos por sus protagonistas: «curadores», «facilitadores» y participantes [Videoconferencia]. *VI Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*. Canal UNED. uned.es
- Mattelart, A. (2002). *Historia de la sociedad de la información*. Paidós.
- Méndez Montero, J. A. (2015). *Las redes sociales y la visibilidad de los mensajes institucionales en entornos digitales educativos*. Editorial Universitaria.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2017). *Resolución Ministerial N° 2641-E/2017: Opción pedagógica y didáctica de Educación a Distancia*. Consejo de Universidades.

- Mollis, M. (2005). La medievalización de las universidades actuales y la actualidad de las universidades medievales. *Actas y Comunicaciones del Instituto de Historia Antigua y Medieval*, 1.
- Nielsen, J. (2000). *Usabilidad: Diseño de sitios web*. Prentice Hall.
- Noblia, M. V. (2008). De amores y odios: La construcción multimodal de la identidad en los fotolog. En A. Spiegel (Coord.), *Nuevas tecnologías, saberes, amores y violencias: Construcción de identidades dentro y fuera de la escuela*. Noveduc Libros.
- Norman, D. A. (2004). *El diseño emocional: Por qué nos gustan (o no) los objetos cotidianos*. Paidós.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Revista de Occidente.
- Osuna Acevedo, S. (2007a). *Aprender en la WEB 2.0: Aprendizaje colaborativo en comunidades virtuales*. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Osuna Acevedo, S. (2007b). *Configuración y gestión de plataformas virtuales: Programa Modular en Tecnologías Digitales y Sociedad del Conocimiento*. UNED.
- Pappano, L. (2012, 2 de noviembre). The Year of the MOOC. *The New York Times*.
- Pernías, P. y Luján-Mora, S. (2012). *Los MOOCs: El modelo tecnológico y los moldes de la educación universitaria tradicional*. Editorial Universitaria.
- Pernías, P. y Mora, S. (2013). Recursos y metodologías dinámicas de evaluación en entornos masivos en línea. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 16(2), 113-128.
- Peronard, M. (2007). Lectura en papel y en pantalla de computador. *Revista Signos*, 40(63), 179-195.
- Poy, R. y Aguilar, A. (2026). *Massive Open Online Course: Modelos de negocio híbridos, acreditación académica y soberanía tecnológica en la educación digital*. Ediciones Académicas.

- Prensky, M. (2009). Autoaprendices digitales. *Revista Walk-In*, (2).
- Pruzzo, V. (1996). Nuevas perspectivas para el diseño curricular crítico. *Revista Praxis Educativa*, 2(2), 24-38.
- Reich, J. (2013). *Are MOOCs a course or an enhanced docent text?* Harvard University Center for Education Policy Research.
- Riquelme, G. y Razquin, P. (1997). Prácticas de estudio y trabajo de universitarios. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 6(10), 45-58.
- Rivard, R. (2013). The Anti-MOOC Year: Expectation management in online higher education. *Inside Higher Ed*.
- Rogers, C. y Freiberg, H. (1996a). La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje. En C. Rogers y H. Freiberg, *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós.
- Rogers, C. y Freiberg, H. (1996b). *Libertad y creatividad en la educación*. Editorial Paidós.
- Romero, A. (2006). *Sociedad democrática y política democrática en la Argentina del siglo XX*. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Royo, J. (2004). *Diseño digital*. Paidós.
- Sader, E., Aboites, H. y Gentili, P. (Eds.). (2012). *La autonomía universitaria en América Latina: Perspectivas históricas y desafíos contemporáneos*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Sancho, J. (Comp.). (1994). *Para una tecnología educativa*. Horsori.
- Sarlo, B. (2002). *La batalla de las ideas (1943-1973)*. Biblioteca del Pensamiento Argentino.
- Scolari, C. (2011). *Convergencia, medios y educación*. Red Latinoamericana de Portales de Educación.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.

- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo: Técnicas para obtener información sistemática en el mundo social*. Prometeo Libros.
- Siemens, G. (2005). Conectivismo: A learning theory for the digital age. *Elearn Space*.
- Siemens, G. (2005). Conectivismo: A learning theory for the digital age. *Elearn Space*.
- Siemens, G. (2012). MOOCs: Expectations, funding explosion, and disillusionment. *Elearnspace*.
- Siemens, G. (2013). Why is the theory that underpin our MOOC? *ElearnSpace*.
- Skinner, J. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Labor.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Editorial Morata.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Anaya.
- Tedesco, J. C. (2003a). *Los desafíos de la educación en la sociedad del conocimiento*. Ediciones Aula Abierta.
- Tedesco, J. C. (2003b). Los pilares de la educación del futuro. En *Debates de educación* [Ponencia en línea]. Fundación Jaume Bofill; UOC. uned.es
- Tünnermann, C. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Tünnermann Bernheim, C. (2022). *Miradas sobre la autonomía universitaria en Iberoamérica: Un estudio comparado del derecho constitucional*. Red de Macro universities de América Latina y el Caribe.
- Valverde, J. (2014). MOOCs: Plataformas de código abierto, licencias libres y el diseño de la educación masiva. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(1), 6-21.
- Vázquez, E., López-Meneses, E. y Sarasola, J. L. (2013). El crecimiento exponencial de los MOOC: Un análisis de tendencias pedagógicas mundiales. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 131-148.

- Villar, H. (2014). *La autonomía universitaria como principio político y organizativo en los sistemas de educación superior modernos*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Waisbord, S. (2011, 6 de agosto). Los medios tradicionales también marcan la agenda de las redes sociales. *Página/12*. pagina12.com.ar
- Wittrock, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Editorial Paidós Ibérica.
- Wong, W. (2005). *Fundamentos del diseño* (7.^a ed.). Gustavo Gili.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4.^a ed.). Sage Publications.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Narcea.
- Zapata-Ros, M. (2013). El desencanto de los MOOC: ¿Son realmente abiertos, masivos y gratuitos? *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (39), 1-15.

NOTA:

A los efectos de preservar la privacidad de las personas y/o instituciones protagonistas en esta investigación, se omite la publicación de los anexos.

ANEXOS

Anexo I. Plataformas Mooc. Cuadro 1

Cuadro 1. Plataformas Mooc

Las plataformas Mooc y su operatividad virtual	
Miriada X	Inició su actividad en 2013. El proyecto nace por iniciativa de Telefónica y Universia (la mayor red de universidades de habla hispana y portuguesa) promovida por Banco Santander a través de su división global Santander Universidades. Miriada X ofrece a los equipos docentes de las 1.242 universidades iberoamericanas socias de la red Universia una plataforma para publicar e impartir Mooc, de manera gratuita. Ofrecen cursos de varias temáticas, considerando fecha de inicio y fin. Desde el pasado 29 de junio de 2017, Miriada X es gestionada íntegramente por Telefónica Educación Digital y <i>Universia</i> quedó totalmente desligada de dicha plataforma, pasando a ser <i>Telefónica Educación Digital</i>, el único responsable de la prestación de estos servicios y de su desarrollo. Esta decisión no afectará, en modo alguno, el funcionamiento habitual de Miriada X que continuará ofreciendo MOOCs de calidad abierto y gratuitos de la mano de sus universidades adscritas. https://miriadax.net/cursos
Coursera	Comenzó en 2012, actualmente cuenta con 107 universidades asociadas. Es una compañía comercial de tecnología educativa que ofrece cursos en línea abiertos masivos. Coursera trabaja con universidades, ofreciendo cursos de ingeniería, humanidades, medicina, biología, ciencias sociales, matemática, negocios, ciencias informáticas y otras áreas. En 2013 anunció que el American Council on Education aprobó cinco cursos para otorgar créditos universitarios: Álgebra y Pre-cálculo (Universidad de California, Irvine), Introducción a la genética y la evolución, Bioelectricidad (Universidad de Duke), Cálculo (Universidad de Pennsylvania). En los primeros cursos desarrollados en español, participaron la Universidad Nacional Autónoma de México, el Tecnológico de Monterrey y la Universidad Autónoma de Barcelona. En septiembre de 2013 Coursera contaba con 17 millones de matriculados de 190 países. Las clases con mayor asistencia llegaron a 240.000 participantes. Los estudiantes crearon 590.000 hilos de discusión en los 440 cursos llevados a cabo (Ng y Koller, 2012). http://www.coursera.org
Udacity	Es una organización educativa con fines comerciales, cada curso tiene varias unidades que constan de clases de video con subtítulos Closed Caption, junto con cuestionarios integrados para ayudar a los estudiantes a comprender conceptos y reforzar las ideas, así como tareas de seguimientos que promueven el modelo “aprender haciendo”. Los cursos son de inscripción abierta, los estudiantes pueden matricularse en uno o más cursos en cualquier momento después de que un curso se ponga en marcha. Las clases de los cursos están disponibles desde el inicio de las clases y se pueden completar al ritmo preferido de cada estudiante. Al finalizar un curso el estudiante recibe un certificado de cumplimiento que indica su nivel de logro, firmado por los instructores, sin costo alguno. Udacity en 2012 tenía 203 estudiantes, con el mayor número de estudiantes en Estados Unidos (42%), India (7%), Reino Unido (5%) y Alemania (4%). Desde el 2013 Udacity tiene 25 cursos activos (Thrun, Stavens y Sokolsky, 2012). http://www.udacity.com

Fuente: adaptación propia.

Anexo II. Plataformas Mooc. Cuadro 2

Cuadro 2. Plataformas Mooc

Las plataformas Mooc y su operatividad virtual	
EdX	Es una plataforma de cursos en línea abiertos y masivos, contiene una serie de cursos de varias disciplinas disponibles gratuitamente. Sirve para analizar tendencias a nivel de educación en línea. Las escuelas que forman parte del consorcio edX también llevan a cabo su investigación a partir de los datos recogidos de sus cursos. La investigación se centra en la mejora de la retención, la finalización del curso y los resultados de aprendizaje en los cursos universitarios tradicionales y en línea. EdX se ha aliado con instituciones educativas en estados Unidos, China, Mongolia y la India. La plataforma usa software de aprendizaje en línea, utiliza experiencias interactivas. Cada semana, una nueva secuencia de aprendizaje se libera en un curso edX. La secuencia de aprendizaje se compone de videos cortos, intercalados con ejercicios de aprendizaje activo, donde los estudiantes pueden practicar inmediatamente los contenidos visionados. EdX ofrece certificados de finalización del curso con éxito, pero no ofrece créditos. En noviembre de 2013, edX contaba con 29 instituciones implicadas para un total de 94 cursos ofertados. http://www.edx.org
Khan Academy	Es una organización educativa sin ánimo de lucro y un espacio de internet creado en el año 2006 por el educador estadounidense Salman Khan, graduado de la Universidad de Harvard. Su principal objetivo es proporcionar una educación a nivel mundial para cualquier persona, en cualquier lugar. Se trata de una organización de aprendizaje electrónico en línea gratuito con más de 4.300 videos dirigidos a escolares de educación primaria y secundaria sobre matemática, biología, química, física incluso humanidades. Ha llevado a cabo más de 300 millones de lecciones. http://www.khanacademy.org
Udemy	Es una plataforma educativa en línea lanzada en febrero de 2011 por Ere Bali, Oktay Caglar y Gagan Biyani. Sirve como un espacio de la red que permite a los instructores crear cursos en líneas sobre temas de su elección. Utilizando la plataforma de contenido de Udemy, se les permite subir videos, presentaciones en PowerPoint, PDFs, clips de audio, archivos Zip y clases en vivo para crear cursos. Los profesores tienen la oportunidad de participar e interactuar con los usuarios con mensajes privados por email del instructor a sus alumnos y con un sistema integrado de preguntas y respuestas. Los cursos ofertados a través de Udemy pueden ser de pago o gratuitos. La elección de la modalidad recae en el instructor. Cientos de expertos enseñan en Udemy, incluyendo algunos de los autores de Best-sellers referenciados en el New York Times, directores generales, profesores de la Ivy League e instructores de celebridades. Actualmente ofrecen más de 6.000 cursos con más de 600.000 usuarios registrados sea usando una cuenta de Udemy o usando un perfil de Facebook (Bali, Caglar y Biyani, 2013). http://www.udemy.com
Codecademy	Es una plataforma interactiva en línea que ofrece clases gratuitas de codificación en lenguajes de programación como Python, PHP, JavaScript, y Ruby, así como lenguajes de marcado incluyendo HTML y CSS. Fue fundada en 2011 por Zach Sims y Ryan Bubinski. Cada persona que se une a Codecademy dispone de un perfil propio. Para crear una cuenta, es necesario ingresar usando Facebook, Google, Twitter o introduciendo un correo electrónico. Tiene previsto introducir en su página de internet una bolsa de empleo para programadores (Sims y Bubinski, 2011). http://www.codecademy.com

Fuente: adaptación propia.

Anexo III. Plataformas Mooc. Cuadro 3.

Cuadro 3. Plataformas Mooc

Las plataformas Mooc y su operatividad virtual	
Iversity	Es un proveedor de Mooc, cuyas oficinas centrales están en Berlín. Los cursos ofertados gratuitamente están disponibles en inglés y/o alemán, aunque completarán más idiomas. Los socios actuales son la Universidad de Lovaina, la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Florencia, la Universidad de Hamburgo y el Instituto Pratt en Nueva York, entre otros. Los cursos disponibles abarcan temas variados, ADN, la materia oscura, la medicina, la narración de cuentos, la privacidad en internet y la arquitectura, entre otros. Los cursos son abiertos y libres para cualquier persona. Los niveles de los cursos varían desde el nivel introductorio al nivel de último año de pregrado. Algunos cursos pueden conllevar tener conocimientos previos sobre el tema. Los cursos constan de capítulos, unidades y evaluaciones. Un modelo estándar consistirá en ocho capítulos, dándose a conocer uno nuevo cada semana hasta completar el curso. Cada capítulo contiene 6-10 unidades. Estas unidades constan de videos largos de 3-8 minutos, que tienen pruebas interactivas y tareas. Según el instructor, la evaluación puede ser a través de revisión por pares y proyectos en grupo. Un examen se lleva a cabo al final de cada curso. Los foros de discusión constituyen una gran parte de la infraestructura, y se consideran beneficiosos para la experiencia de aprendizaje. Los instructores son los encargados de moderar el debate y asegurar el control de calidad. Actualmente, se pueden obtener créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) al participar en tres Mooc de Iversity (todos de universidades alemanas). El curso puede hacerse remotamente, pero el examen final se debe llevar a cabo en cada respectivo campus universitario para los créditos que se otorgan. Iversity es el primer proveedor de Mooc que ofrece créditos ECTS. El curso The Future of Storytelling es el Mooc con más participantes a nivel europeo, con 82.000 estudiantes apuntados a la vez (Liepmann y Klöpper, 2013). http://www.iversity.org
FutureLearn	Es una plataforma de cursos Mooc, fundada en 2012 como una compañía cuyo principal propietario es la británica. The open University, es la primera plataforma de Mooc liderada por una institución del reino Unido. En 2013 contaba con 26 entidades participantes, entre ellas con tres universidades no británicas (la australiana Universidad de Monash, la neozelandesa universidad de Auckland y el irlandés Trinity College) y tres no universitarias (el British Museum, el British Council y la British Library). FutureLearn se inició con doce universidades asociadas entre las que destacaba el King's College de Londres. Los cursos abarcan una amplia gama de temas. Son cursos accesibles a través de móvil, tablet y de escritorio, se dividen en semanas. Contienen actividades que deben completarse en el plazo indicado, a partir del material disponible en línea como clips de audio y video. Estos cursos dan la posibilidad de establecer un diálogo con el instructor. Este Mooc está en fase beta, y los cursos ofertados son piloto. Permite ir mejorando el producto gratuito a partir de los comentarios e ideas de los participantes (University, 2012). http://www.futurelearn.com
ALISON	Es una compañía especializada en eLearning fundada en Galway (Irlanda) en 2007 por Mike Feerick. Ha sido pionera en la agregación sistemática de los recursos interactivos de aprendizaje en línea en forma gratuita para todo el mundo, es una pionera dentro de los Mooc. Su objetivo principal es hacer llegar la educación básica a todo el mundo y acercar a los interesados habilidades útiles para el puesto de trabajo. ALISON ha entregado 60 millones de lecciones y registra 1,2 millones de visitantes únicos al mes. En 2013 tenía 250.000 egresados de sus más de 500 cursos. Los cursos están organizados por categorías, temas e instructores; o también según nivel (certificado y diploma). Los cursos de nivel certificado requieren 1-2- horas de estudio, y los de nivel diploma conllevan una media de 9-10 horas de estudio por parte del alumno. A diferencia de otros proveedores de Mooc, la mayoría de los alumnos de ALISON vienen de fuera del sistema universitario, ya que sus cursos están más enfocados a la formación profesional de los individuos. En 2010 ALISON recibió el premio de la UNESCO por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el mundo educativo; en 2013 el premio WISE (Word Innovation Summit for Education). A partir de 2013, la interfaz web de ALISON fue rediseñada para ser de fácil acceso para estudiantes que utilizan teléfonos inteligentes y tabletas. Una de las nuevas características de diseño es una pantalla de inicio de sesión que permite entrar en Facebook, Yahoo o Google en cada carga de página (Feerick, 2007). http://www.alison.com

Fuente: adaptación propia.

Anexo IV. Mooc - UNQ

MOOC: Introducción al lenguaje cinematográfico (2ª edición) y MOOC: Diseño institucional de cursos abierto on-line y Mooc.

Listado de cursos

Mostrando 1 resultado.



INTRODUCCIÓN
AL LENGUAJE
CINEMATOGRAFICO

Twitter Facebook LinkedIn

**Introducción al lenguaje
cinematográfico (2.ª edición)**

Universidad Nacional de Quilmes
POR DETERMINAR



Fuente: <http://www.virtual.unq.edu.ar/novedades/curso-gratuito-dise%C3%B1o-institucional-de-cursos-abiertos-line-y-mooc-universidad-de-alcal%C3%A1>

Anexo V. Resultados Mooc USAL



VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO
Programa de Educación a Distancia (P.A.D.)

Resultados

MOOC Sitios Imperdibles de Buenos Aires:

- 238 inscriptos
- 144 (61% del total) finalizaron el curso.
- 131 (55% de los inscriptos) aprobaron con 80% o más de las actividades realizadas.

MOOC de Ortografía (2da. Edición):

- 827 inscriptos
- 455 (55% de los inscriptos) aprobó con 80% o más de las actividades realizadas.

MOOC ¿Qué sabemos de medio ambiente?:

- 225 inscriptos
- 60% de los inscriptos aprobó el curso con el 80% o más de las actividades realizadas.

MOOC Aproximaciones a la cuentística de Cortázar:

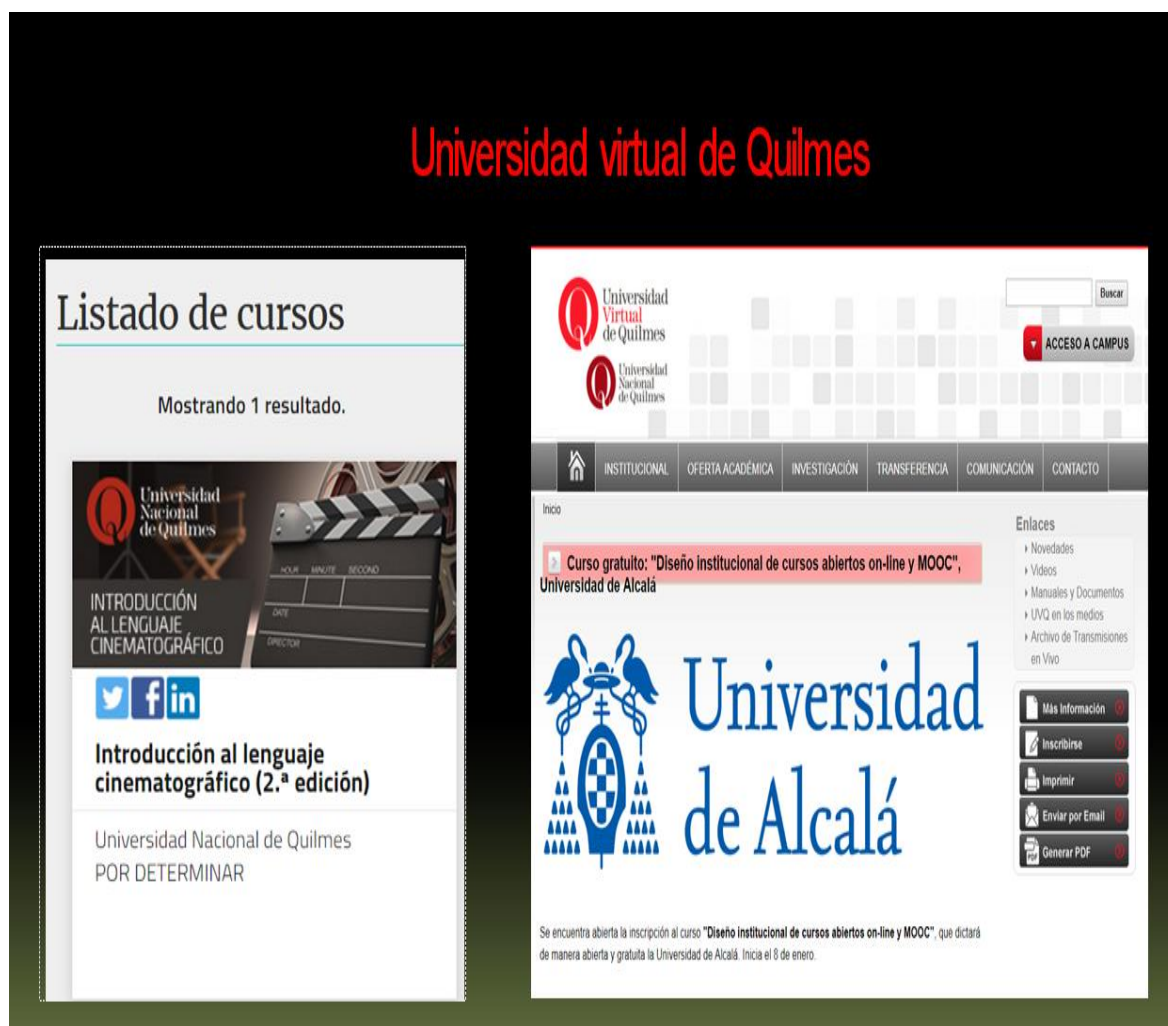
- 171 participantes inscriptos al MOOC, el 66% del total aprobó el curso con el 80% o más de las actividades realizadas.
- Un 27% del total de participantes inscriptos al MOOC no realizó ninguna actividad.

MOOC Recursos abiertos y prácticas educativas innovadoras:

- 132 inscriptos
- 47% de los inscriptos aprobó el curso.

Fuente: Documento USAL, PAD/MOOC

Anexo VI. Introducción al lenguaje cinematográfico



Primer Mooc de la UNQ: Introducción al lenguaje cinematográfico.

Fuente: <http://www.virtual.unq.edu.ar/novedades/curso-gratuito-dise%C3%B1o-institucional-de-cursos-abiertos-line-y-mooc-universidad-de-alcal%C3%A1>

Anexo VII. Seminario. Blog.

Seminario: Principios de Diseño y E. De materiales didácticos

Principios de Diseño y Ev. de materiales didácticos

Seminario de la especialidad Docencia en Entornos Virtuales. Dirigido por la docente: Schneider, Débora.
Alumnos: Susana Morales y Juan Pablo Repetto.

INICIO Barbero Buckingham kalman Peronard

DOMINGO, 8 DE FEBRERO DE 2015

Encuentro de opiniones sobre la cultura escrita

Susana Morales
Juan Pablo Repetto

En este espacio presentamos el encuentro o cruce de los autores que aparecen en las pestañas construidas en la parte superior de este blog. Para poder interpretar el alcance de nuestra apreciación teórica sobre el tema de "la cultura escrita" es fundamental leer la mirada de cada uno de los autores presentados para también interactuar y aportar una mirada más al tema que nos reúne.

En sintonía con los autores referenciados, estamos en condiciones de postular una confluencia entre los fundamentos que sostiene cada uno de ellos.

El término alfabetización es relativamente nuevo. Cuando nos referimos a este proceso, ninguno de los autores puede separarla del ámbito del aprendizaje y la enseñanza. "La alfabetización (...) y la pos-alfabetización implican esfuerzos en el sentido de una correcta comprensión qué es la palabra escrita, el lenguaje, y sus relaciones con el contexto de quien habla y de quien lee y escribe, comprensión por tanto de la relación entre 'lectura' del mundo y lectura de la palabra..."[1]

Como observamos, la alfabetización se encuentra directamente vinculada con la comunicación, en la medida en que el aprendizaje de habilidades de lectura y escritura le permitirá al sujeto interactuar de mejor manera con el mundo social. En este sentido, una de las funciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje es la de alfabetizar, y hoy las TICs, se posicionan como recursos mediante los cuales la adquisición de estas habilidades puede ser posible.

Judith Kallman, en su estudio sobre las Organizaciones de Estados Iberoamericanos (OEI), puede ver que en varios países de Latinoamérica, las definiciones de alfabetización varían, pero todas coinciden en un punto: considerarla como parte de un proceso escolar para la adquisición de capacidades básicas y técnicas, como del dominio de la lectura y escritura, asociadas al desarrollo social, económico y político de los países. En este enfoque no se descarta el marco contextual: las nuevas alfabetizaciones, donde no solo se puede reducir la instrucción en lectoescritura a través del libro, sino que, con el auge de las TICs, se puede ofrecer en otros formatos y lenguajes.

En el mismo sentido, la "reconceptualización" del concepto de alfabetización que propone Buckingham sugiere ampliar esta noción, incorporando a los medios digitales y electrónicos, que hoy en la vida escolar del niño representan un complemento de información. En sus propias palabras, el autor sostiene que no se trata solo de desarrollar habilidades técnicas sino de estimular un conocimiento sistemático de la manera como operan los medios, promoviendo maneras más reflexivas de usarlos.

Con esto no estamos descartando al tradicional modo de instrucción a través del libro, sino que lo estamos ampliando e integrando a la alfabetización digital. En Jesús Martín Barbero quien sostiene que la Primera Alfabetización es a través del libro, y es la que abre camino a la Segunda Alfabetización, la que se rige por el uso de las TICs. En decir, no las separa, si no que van de la mano, como dos etapas de alfabetización, por así decirlo. El autor sugiere terminar con las rupturas y comenzar a educar ciudadanos capaces de leer y escribir, pero también de poder acceder a una web, ojear un periódico digital, interpretar un videojuego, observar un video en Internet, etc.

Es innegable el auge de las Nuevas Tecnologías, pero también es necesario reconocer que la aplicación de ellas en el aula es una tarea sumamente difícil y que debe realizarse de manera cuidadosa y adecuada.

Otra de nuestros autores, Marienne Peronard, sostiene que la incorporación de los medios digitales en la educación es un hecho indiscutible, pero que aún no demuestra ser efectivo. En un estudio que ella misma realizó con estudiantes universitarios de diferentes carreras, arribó a que la lectura en Internet es eficaz por la cantidad de información que se tiene a disposición, pero no es tan eficiente como la lectura en papel, ya que el nivel de comprensión en este soporte demuestra ser mayor. No basta con disponer de computadoras para sacar provecho de este recurso, también hoy que poseer capacidad para utilizarlas.

Hoy en el mundo existen diferentes Programas de Conexión e Inclusión a nivel global, que tienen que la comunidad escolar pueda conectarse y aunar las brechas digitales; pero a veces los Gobiernos los aplican por sus intereses comerciales, con los fundamentos definidos vagamente y olvidan establecer de manera clara los verdaderos objetivos pedagógicos de estos programas. Esto termina arrojando resultados que no son demasiado propicios.

Estamos hablando, sin duda alguna, de un verdadero desafío en educación. La adecuada inserción de las TICs en nuestras aulas, en combinación con las formas tradicionales de alfabetización y acompañadas de capacitación permanente hacia los docentes, podrían institucionalizarse y proporcionar resultados que favorezcan a la formación de ciudadanos, no solamente conectados, sino alfabetizados y preparados para enfrentar al mundo.



[1] Paulo Freire, A Importância do Atto de Ler, 1983

Encuentro de opiniones sobre la cultura escrita

22:28

Página principal

Suscribirse a: Entradas (Atom)

LA CULTURA ESCRITA

2014 Trabajo Final 2014 ESCRITA

ENCUENTRO DE OPINIONES SOBRE LA CULTURA ESCRITA

Encuentro de opiniones sobre la cultura escrita Por Susana M... PRESIDENTE

APLICACIONES DIDÁCTICAS

Martin Barbero
David Buckingham
Judith Kallman
Marienne Peronard
Web 2.0

LA CULTURA ESCRITA

Susana Morales

La cultura escrita versus tecnología

Seguir en Pinterest

ARCHIVO DEL BLOG

▼ 2015 (1)

▼ febrero (1)

Encuentro de opiniones sobre la cultura escrita

Fuente: <http://argumentosyconceptos.blogspot.com.ar/>.

Anexo VIII. Captura de pantalla. Módulo 0.

Aula 611 - Diseño de

Susana

Cursos

ADMINISTRACIÓN

Administración del curso

Catificaciones

Ajustes de mi perfil

PERSONAS

Participantes

USUARIOS EN LÍNEA

(últimos 5 minutos)

Susana Morales

BUSCAR EN LOS FOROS

Busqueda avanzada

ÚLTIMAS NOTICIAS

Módulo 2 sobre actividades de indagación

27 de may, 12:13 Mg. Marta Libedinsky

Inicio del Curso Abierto Diseño de actividades de aprendizaje

17 de may, 13:02 Mg. Marta Libedinsky

Temas antiguos ...

Segunda edición. Primer semestre de 2017

Duración: 4 semanas

Del martes 16 de mayo al lunes 12 de junio de 2017

Profesora Titular: Mg. Marta Libedinsky

mlibedin@gmail.com

https://twitter.com/mlibedin

Calendario:

Módulo 0- Bienvenida y presentaciones- Del martes 16 al lunes 22 de mayo

Módulo 1- Diseño de actividades de aprendizaje diversas- Del martes 16 al lunes 22 de mayo

Módulo 2- Diseño de actividades de aprendizaje de indagación- Del martes 23 al lunes 29 de mayo

Módulo 3- Diseño de actividades de aprendizaje con énfasis en el pensamiento visible- Del martes 30 de mayo al lunes 5 de junio

Módulo 4- Diseño de actividades de aprendizaje basadas en géneros- Del martes 6 al lunes 12 de junio

Novedades

Módulo 0: Bienvenida y presentaciones

Semana 1: Del martes 16 al lunes 22 de mayo de 2017

Introducción al curso abierto Diseño de actividades de aprendizaje para el aula universitaria

Preguntas frecuentes sobre este curso abierto

95

Anexo IX. Introducción (Módulo 1 y Módulo 2)

1 Introducción al módulo 1

Este módulo 1 toma como base el enfoque didáctico de los puntos de acceso y egreso al conocimiento y la comprensión desarrollado por Howard Gardner (1993), Amy Sullivan (1999) y los equipos del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard. Con gran capacidad de síntesis el enfoque propone considerar al conocimiento como **una habitación** a la cual es posible ingresar y de la cual es posible egresar a través de diferentes puertas o puntos de acceso.

De este modo el autor muestra- a través de la **metáfora de la habitación y las puertas**- una gama de posibilidades que permite orientar clases teóricas, guías didácticas y también las actividades de aprendizaje.

Tomando algunos de los **puntos de acceso** reconocidos en este enfoque presentaremos aquí reflexiones respecto de las actividades de aprendizaje diversas.

Para concluir el módulo y la semana invitaremos a los participantes a diseñar actividades de aprendizaje de un tipo a elección, a compartirlas en el foro y a comentarlas.

Fuentes:

Gardner, H. (1993) La mente no escolarizada. Buenos Aires: Paidós. pp. 243-245.

The screenshot shows a Moodle course interface. At the top, the course title is 'Aula 611 - Diseño de ...'. Below it, a breadcrumb trail reads: 'Página Principal > Mis cursos > MOOC: Cursos abiertos y gratuitos del FAD > 611-2007 > Módulo 2: Diseño de actividades de aprendizaje de ... > Módulo 2: Diseño de actividades de aprendizaje de ...'. The main content area is titled 'Módulo 2: Diseño de actividades de aprendizaje de indagación'. Below this title is a sub-section '1 Introducción al módulo 2'. The text in this section reads: '¡Bienvenidos al módulo 2!' followed by 'En este segundo módulo nos concentraremos en las actividades de aprendizaje de indagación. Es decir, en aquellas actividades donde lo principal es formular preguntas y encontrar respuestas a esas preguntas.' and 'Presentaremos tres propuestas didácticas:'. A bulleted list follows: '• el método del rompecabezas de Robert Slavin, • las WebQuests y los WonderPoint de Bernie Dodge y • la propuesta denominada Entrevistas Imaginarias.' Below the list, a paragraph states: 'Para finalizar el módulo les proponemos pensar en cómo integrar los códigos QR para comunicar los resultados de una indagación y para compartirlas con audiencias reales, con personas que están más allá de las instituciones universitarias y de sus aulas, pero que pueden estar interesados en conocerlos y comprenderlos. De este modo nuestros estudiantes estarán compartiendo con la comunidad a la que pertenecen sus producciones realizadas durante el proceso de aprender.' On the left side of the page, there is a sidebar with two sections: 'TABLA DE CONTENIDOS' and 'NAVEGACIÓN'. The 'TABLA DE CONTENIDOS' section lists: '1 Introducción al módulo 2', '2 El rompecabezas', '3 Las WebQuests', '4 Los puntos de interés o WonderPoints', '5 Las entrevistas imaginarias', and '6 Actividades incluyendo códigos QR'. The 'NAVEGACIÓN' section lists: 'Página Principal', 'Área personal', 'Páginas del sitio', 'Mi perfil', 'Curso actual', '611-2007', 'Participantes', 'Insignias', 'Curso Abierto y Gratuito: Diseño de actividades de...', 'Módulo 0: Bienvenida y presentaciones', 'Módulo 1: Diseño de actividades de aprendizaje div...', 'Módulo 2: Diseño de actividades de aprendizaje de ...', and 'Módulo 2: Diseño de actividades de ...'.

Anexo X. Actividades 2 y 3 del Módulo 1.

Módulo 1: Diseño de actividades de aprendizaje diversas

2 Actividades de aprendizaje basadas en la argumentación

¿Qué es un argumento? Un argumento es un razonamiento mediante el cual se prueba o se demuestra una proposición, se dan razones en favor de una idea, se convence de lo que se afirma, se convence de aquello que se niega. La palabra argumento viene del latín y está compuesta por el verbo *arguere* (arguir, dejar el claro) y el sufijo *mentum* (instrumento, medio o resultado). En una situación de argumentación es posible reconocer tres elementos: la enunciación de un punto de vista o interpretación sobre un hecho o una idea, el cuerpo argumentativo compuesto por las razones y la conclusión.

Tal vez recuerden la conversación entre Miguelito y Felipe en la tira de Mafalda.

Miguelito dice, ¡Vamos Felipe!... ¡Hay que mirar el lado positivo de volver a empezar un nuevo año de clases! Hay que pensar en el reencuentro con los viejos compañeros, en la linda de conocer nuevos amigos... y en la alegría de los recreos" "Y, sí, claro, tenés razón... ¡Cómo!... ¿Lo tenés anotado en un papelito?", contesta Felipe. "Y, sí, si hay que ver el trabajo que me costó (Toda la mañana para encontrar esos tres estúpidos argumentos de porquería)", responde Miguelito.

¿En qué situaciones de vida cotidiana argumentamos? Por ejemplo: cuando discutimos en la mesa familiar sobre las decisiones tomadas por el presidente de la Nación, cuando discutimos en pareja, entre amigos o en familia a qué lugar conviene ir de vacaciones el próximo verano. En los medios es posible encontrar argumentaciones en cartas de lectores de diarios, en artículos periodísticos de opinión, en críticas de cine, en avisos publicitarios. En el mundo académico encontramos argumentación en las ponencias de congresos, en los textos académicos, en los discursos.

Preguntas para pensar:

- ¿Qué tipo de actividades de aprendizaje podrían pensarse para que los alumnos analicen y comenten textos argumentativos en el marco de su asignatura?
- ¿Qué tipo de actividades podrían realizarse para que los alumnos argumenten en forma oral e individual? ¿Y en forma oral y grupal?
- ¿Qué tipo de actividades podrían pensarse para que los alumnos argumenten en forma escrita e individual sobre un tema polémico? ¿Y en forma escrita y grupal?
- ¿Qué tipo de producciones podrían realizar los alumnos incluyendo argumentos sólidos?
- ¿Cuáles serían los temas curriculares que mejor se prestarían para trabajar actividades de aprendizaje basadas en la argumentación?

Aula 611 - Diseño de

Susana

Página Principal > Mis cursos > MOOC: Cursos abiertos y gratuitos del PAD > 611-2007 > Módulo 1: Diseño de actividades de aprendizaje div... > Módulo 1: Diseño de actividades de aprendizaje div...

TABLA DE CONTENIDOS

1 Introducción al módulo 1

2 Actividades de aprendizaje basadas en la argumentación

3 Actividades de aprendizaje basadas en aspectos cuantitativos

4 Actividades de aprendizaje basadas en la narración

5 Actividades de aprendizaje basadas en la experiencia

6 Actividades de aprendizaje basadas en la colaboración

7 Actividades de aprendizaje basadas en las producciones artísticas

NAVEGACIÓN

Página Principal

Área personal

Páginas del sitio

Mi perfil

Módulo 1: Diseño de actividades de aprendizaje diversas

3 Actividades de aprendizaje basadas en aspectos cuantitativos

Estamos pensando aquí en actividades de aprendizaje que inviten a los estudiantes a localizar datos cuantitativos en fuentes confiables, en producirlos y en comunicarlos.

Es común en nuestros días ver, dossiers, artículos periodísticos e infografías que presentan por ejemplo un evento o un estado de situación en números o una situación en cifras. Un recorrido rápido por esos números nos permite tener una noción clara de la magnitud del evento o del estado de situación.

Por ejemplo:

- La visita del Papa Francisco a Ecuador, en números
- La copa mundial en cifras.
- La educación argentina en números.

Preguntas para pensar:

- ¿Qué temas del currículo vigente son más apropiados para trabajar aspectos cuantitativos?
- ¿Será posible pensar en actividades de aprendizaje que incluyan la realización de encuestas online (por ejemplo usando los formularios de Google) con el propósito de reunir datos cuantitativos, graficarlos y exhibirlos online? ¿Sobre qué temas vinculados al currículo?
- ¿Qué fuentes serían las más apropiadas para consultar datos cuantitativos?
- ¿Con qué herramientas TIC podrían armarse infografías atractivas? ¿Probaron Piktochart o Genial.ly?

Anexo XI: Actores sociales intervinientes en el Foro

[611-2007](#) » [Foros](#) » [Foro 1. Una actividad](#) » [Actividad 1](#)



Re: Actividad 1
de [Mg. Marta Libedinsky](#) - domingo, 21 de mayo de 2017, 21:24

Hola, Christian:

Excelente idea. Para considerar. Tomar un tema que NO HAYA SIDO VISTO EN CLASE. De ese modo el mensaje para los estudiantes es: hay un mundo de temas y problemas más allá de los especificados en el programa y explicados por el profesor o profesora o tratados en los textos elegidos. Promueve autonomía, fundamental en nuestro tiempo.

Caríños, Marta

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Responder](#)
[Ver el mensaje en su contexto](#)

[Modifique sus preferencias de suscripción](#)



Belen Rossner <belenrossner@gmail.com>
para mí

22 may. ⚙️ 📧

[611-2007](#) » [Foros](#) » [Foro 1. Una actividad](#) » [Actividad 1](#)



Re: Actividad 1
de [Belen Rossner](#) - lunes, 22 de mayo de 2017, 14:38

Hola Christian, me parece muy oportuna tu propuesta, buscando una manera de que los alumnos integren sus conocimientos y habilidades al desarrollar, luego exponer y finalmente poner en práctica un tema que no han visto en el transcurso de la materia.

Una pregunta, cómo sería la evaluación de esta actividad, individual o grupal?

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Responder](#)
[Ver el mensaje en su contexto](#)

2000



Christian López Pasaron <ch.lopezpasaron@unval.edu.ar>
para mí

24 may. ⚙️ 📧

[611-2007](#) » [Foros](#) » [Foro 1. Una actividad](#) » [Actividad 1](#)



Re: Actividad 1
de [Christian López Pasaron](#) - miércoles, 24 de mayo de 2017, 08:40

Hola Belen. Si bien la exposición es del grupo, la evaluación es individual. Al momento de exponer un tema que debe ser explicado, no es muy difícil darse cuenta quien sabe y quien no. Hay alumnos a los que les cuesta mucho pararse frente a la clase y exponer, aún cuando durante la carrera deben hacerlo varias veces, pero con un par de preguntas bien dirigidas queda en evidencia su participación o no en el trabajo.

Saludos

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Responder](#)
[Ver el mensaje en su contexto](#)

2000



Natalia Gattinoni <ngattinoni@gmail.com>
para mí

25 may. ⚙️ 📧

[611-2007](#) » [Foros](#) » [Foro 1. Una actividad](#) » [Actividad 1](#)



Re: Actividad 1
de [Natalia Gattinoni](#) - jueves, 25 de mayo de 2017, 12:08

Hola Christian y Marta,

cuando pensé la actividad, me cuestioné si era o no correcto poner algún tema no visto en clase, y cuando leí sus comentarios puede darme una respuesta.

en líneas generales mi actividad se centra en darles a los alumnos un trabajo de investigación que ellos leerán y reproducirán o adaptarán a otra situación, el trabajo lo irán realizando durante el tiempo de cursada para poder exponerlos al final de la misma.

por lo tanto, ahora estoy conforme con poder proveerles de un tema nuevo y que lo vayamos discutiendo en durante las clases con cada grupo.

muchísimas gracias por sus comentarios, estoy muy entusiasmada con este curso y este espacio de intercambio, era lo que necesitaba.

saludos

Natalia