



Garrido, Julieta Cecilia

Virtualización de la asignatura Planificación en Salud en el contexto de la pandemia por COVID-19 y en el contexto pospandemia



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Garrido, J. C. (2025). *Virtualización de la asignatura Planificación en Salud en el contexto de la pandemia por COVID-19 y en el contexto pospandemia. (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/5005>*

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Virtualización de la asignatura Planificación en Salud en el contexto de la pandemia por COVID-19 y en el contexto pospandemia

Trabajo final integrador

Julieta Cecilia Garrido

nutricionistajulietagarrido@gmail.com

Resumen

Se desarrolla un estudio de caso focalizado en el proceso de virtualización de la asignatura Planificación en Salud de la carrera de Licenciatura en Nutrición, llevado a cabo en el contexto de la pandemia por COVID-19 y en los cambios que fue necesario incluir en la asignatura para su cursado durante el aislamiento sanitario; y, a partir de este cuadro de situación, se propone un proyecto de trabajo para un posible cursado bimodal pospandemia.



Universidad
Nacional
de Quilmes

Especialización en Docencia en Entornos Virtuales

Trabajo final de integración:

*Virtualización de la asignatura **Planificación en
Salud** en el contexto de la pandemia por
COVID-19 y en el contexto pospandemia*

Julieta Cecilia Garrido

Dirección: Ana María Rúa

2024

Índice

1. Resumen.....	3
2. Presentación.....	3
2.1. Objetivos del trabajo	5
2.2. Metodología para su elaboración	5
3. El proceso de virtualización desarrollado	7
3.1. La normativa nacional e institucional para este proceso.....	12
3.2. La concepción de educación a distancia involucrada.....	14
3.3. La capacitación de las y los docentes para el cambio de modalidad....	17
3.4. El asesoramiento recibido por los estudiantes.....	22
3.5. La virtualización de la asignatura <i>Planificación en Salud</i>	25
3.5.1. Los materiales y actividades para el cursado.....	30
3.5.2. Las interacciones promovidas.....	32
3.5.3. Las estrategias de evaluación de aprendizajes.....	36
4. La bimodalidad propuesta para la pospandemia.....	41
5. Conclusiones.....	43
6. Referencias bibliográficas.....	46

1. Resumen

Se desarrolla un estudio de caso focalizado en el proceso de virtualización de la asignatura *Planificación en Salud* de la carrera de Licenciatura en Nutrición, llevado a cabo en el contexto de la pandemia por COVID-19 y en los cambios que fue necesario incluir en la asignatura para su cursado durante el aislamiento sanitario; y, a partir de este cuadro de situación, se propone un proyecto de trabajo para un posible cursado bimodal pospandemia.

2. Presentación

Planificación es Salud es una asignatura de cursado presencial que pertenece a la carrera de Licenciatura en Nutrición del Instituto Universitario de Ciencias de la Salud de Fundación H. A. Barceló.

Cuando el 14 de marzo de 2020 se plantea la necesidad de adoptar medidas excepcionales para la continuidad de clases en todos los niveles educativos (Resolución 82, 2020), el cursado presencial de esta asignatura comienza a tener ajustes, por lo que este trabajo final de integración reseña el proceso de virtualización asumido así como el proceso de capacitación llevado adelante para que docentes y estudiantes de este Instituto Universitario se integren a la nueva modalidad de cursado.

Usando la conceptualización de Fish (1998) de *comunidad interpretativa* –con su modo, sus contenidos y su ámbito habitual–, la comunidad interpretativa del Instituto Universitario se ve fuertemente conmovida por la pandemia en varios registros, como el emocional, el económico y el pedagógico, cuando las clases presenciales son reemplazadas por clases virtuales. De este proceso de conmoción en un ámbito universitario y en un espacio curricular y de las adaptaciones llevadas adelante va a ocuparse este trabajo *Virtualización de la asignatura Planificación en Salud en el contexto de la pandemia por COVID-19 y en el contexto pospandemia*, integración final de la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales. Porque ese nuevo escenario educativo emergente en la pandemia con su suspensión de clases presenciales obliga a

los actores¹ de cada institución a comunicarse de manera “no presencial” y, luego de la conmoción inicial, surgen estrategias de virtualización que van acercándose, progresivamente, desde una educación remota de emergencia a una educación a distancia sustentada en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje.

¿Qué es la *educación a distancia*? Con la palabra *zaochny* los rusos designan esta modalidad de enseñar y de aprender, ya que su etimología lleva a traducirla como enseñanza sin contacto ocular y es esta imposibilidad de ver personalmente al profesor la que distingue, inicialmente, esta forma de enseñar. Para ir acercándose a ese subgrupo específico de educación a distancia constituido por la educación virtual, en línea o formación en espacios virtuales, el énfasis va poniéndose, progresivamente, en que tanto los materiales de estudio como la relación entre docentes y estudiantes se realice a través de las redes de comunicación, fundamentalmente Internet (García Aretio, 2002), por lo que estos componentes van a considerarse en el marco teórico de este estudio.

Asimismo, en este ámbito de la educación a distancia se debate acerca de si la *educación en entornos virtuales* constituye un nuevo estadio que se superpone a las anteriores generaciones de la modalidad o si constituye un nuevo escenario que, al permitir nuevas formas de comunicación entre docentes y estudiantes, coloca entre paréntesis la idea tradicional de “distancia”. Según Chan Núñez (2016) la virtualización de la educación se presenta como un fenómeno en el que se actualizan métodos educativos cuyas posibilidades se ven ampliadas con el uso de TIC, pero también como una megatendencia económica y cultural que rebasa el ámbito de la educación. En lo que hace a las posibilidades educativas, el proceso de virtualización involucra el uso de canales orales y escritos, a través de medios sincrónicos –videoconferencias, por ejemplo– (Castañeda Quintero, 2007) y asincrónicos (clases escritas, materiales de lectura, trabajos prácticos, espacios para foros, mensajería interna y correo electrónico) y en ellos va a ahondarse en este estudio.

¹ En este trabajo final de integración se usa el masculino genérico sin intencionalidad sexista, a modo de allanar la lectura y en ajuste a *Guía de lenguaje inclusivo no sexista* (Conicet, 2020) que refiere a “el uso del masculino como género no marcado” (p. 2).

Kerbrat Orecchioni (1997), por su parte, reconoce que la naturaleza del canal oral o escrito define buena parte de las características de los discursos; por tanto, en los entornos virtuales se abre un amplio abanico de comunicación mediada en la que una diferencia fundamental es la naturaleza sincrónica o asincrónica de los medios utilizados; estos canales de comunicación mediada también se estudian en *Virtualización de la asignatura Planificación en Salud en el contexto de la pandemia por COVID-19 y en el contexto pospandemia*.

2.1. Objetivos del trabajo

En este marco de ideas, los objetivos de este trabajo son:

- Especificar las características del contexto de la pandemia de COVID-19 en el que se desarrolla la virtualización de la asignatura de grado *Planificación en Salud*.
- Describir el proceso de virtualización implementado, integrando categorías de análisis específicas de la educación a distancia en entornos virtuales.
- Explicar las interacciones que se producen entre alumnos, docentes y contenidos en el entorno educativo en línea creado durante la pandemia, confrontándolas con el marco teórico de los cursos de la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales.
- Concluir respecto de los requerimientos pedagógicos, tecnológicos e institucionales necesarios para el cursado a distancia de esa asignatura universitaria.
- Proyectar estos requerimientos al escenario pospandemia actual en el que la asignatura *Planificación en Salud* podría cursarse bimodalmente.

2. 2. Metodología para su elaboración

Para lograr estos objetivos, se ha implementado la metodología de estudio de caso. En el *Reglamento de Trabajo Final de Integración para Especializaciones* (Universidad Nacional de Quilmes, 2020) se define al estudio de casos como el desarrollo metodológico que “supone la aproximación a una unidad específica de análisis que se constituye en objeto de estudio en profundidad desde diferentes dimensiones o variables

y a partir de diversas estrategias de recolección de datos; siendo su objetivo comprender o caracterizar el caso” (pp. 3-4).

En el trabajo de integración final que aquí se presenta, esta metodología de trabajo se operativiza en el siguiente plan de actividades:

- Recolectar bibliografía de los seminarios cursados en la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales y de otros autores respecto de los requerimientos de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje, y de los procesos de virtualización de contenidos y actividades para el cursado en línea de una asignatura.
- Analizar la normativa existente –en el país y en el Instituto Universitario de Ciencias de la Salud de Fundación H. A. Barceló- respecto de la educación a distancia en línea.
- Reconstruir todas las tareas realizadas en el proceso de virtualización de la asignatura *Planificación en Salud* durante la pandemia de COVID-19.
- Sistematizar las acciones de capacitación docente desarrolladas en la institución para contribuir con el proceso de virtualización.
- Presentar las ayudas y orientaciones proporcionadas a los estudiantes desde el Instituto Universitario.
- Confrontar los datos de realidad provistos por el estudio de caso con el marco teórico.
- Diseñar líneas de acción para concretar un posible cursado bimodal de *Planificación en Salud* para la pospandemia.

Acorde con la metodología del estudio de caso, en los títulos que siguen se incluyen testimonios de realidad ocurridos a lo largo del proceso de virtualización para ser analizados apelando al marco conceptual consolidado por los autores consultados.

3. El proceso de virtualización desarrollado

La educación es un derecho humano universal que debe ser garantizado en todo momento y lugar, independientemente del contexto y circunstancias, incluyendo las situaciones de emergencia. Al respecto, se destaca el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la Asamblea General de las Naciones Unidas (Resolución 2200, 1966) que, en su artículo 13, declara que “los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz”.

Y con respecto a la educación superior, el mismo artículo señala que “la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita”.

Asimismo, es importante destacar el artículo 115 de la Ley de Educación Nacional (Ley 26206, 2006), que prevé situaciones de emergencia: “Declarar la emergencia educativa para brindar asistencia de carácter extraordinario en aquella jurisdicción en la que esté en riesgo el derecho a la educación de los/as alumnos/as que cursan los niveles y ciclos de carácter obligatorio, conforme a lo establecido por el artículo 2º de la presente ley”.

Durante 2020 este derecho se ve interferido por uno mayor como es el derecho a una vida sana. A medida que la propagación del COVID-19 va avanzando en América Latina, los ministerios de educación de la región inician un cierre –en ocasiones, progresivo; en otras, total– de escuelas en los niveles inicial, primario, secundario y superior. En una primera etapa inmediata de comienzo del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) decretado por la Presidencia de la Nación Argentina para evitar la circulación y el contagio del virus COVID-19 (Decreto 297, 2020) se recurre a una *educación remota de emergencia* (López Morocho, 2020), como producto de la repentina obligación de los diferentes sistemas educativos de “trasladar hacia un

medio virtual el proceso de enseñanza aprendizaje, originalmente pensado para una modalidad presencial” (p. 104).

La pandemia trae, así, el nacimiento de un nuevo concepto: *enseñanza de emergencia a distancia* o *enseñanza remota de emergencia* que se implementa súbitamente, sin capacitación previa y, en ocasiones, sin las condiciones tecnológicas y contextuales requeridas, al suponer que la mayoría de los estudiantes tiene una computadora personal, acceso a internet ilimitado y de buena calidad, y espacio disponible para estudiar. En paralelo, el reto educativo no se reduce a poder llegar a todos sin excepción, sino a trabajar en un contexto de pandemia que necesariamente tiene que considerar “esfuerzos socioemocionales: empatía y solidaridad” (López Morocho, 2020).

Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond (2020) completan la idea de esta enseñanza remota de emergencia como “un cambio temporal de la forma de desarrollo de la enseñanza a un modo alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o emergencia haya remitido” (p. 13).

Vinculado a este concepto, Maggio (2021) señala que en el comienzo del confinamiento universitario se producen dos fases o tipos de prácticas docentes. Una primera en la que el profesorado intenta crear espacios en línea cargados de información (documentos de lectura, videos, presentaciones) que adoptan el formato de aulas virtuales. La segunda fase evidenciada consiste en desarrollar procesos de interacción comunicativa sincrónica con los estudiantes emulando las formas comunicativas de las clases presenciales. En este sentido, las videoconferencias o videollamadas pasan de ser una tecnología utilizada de forma minoritaria en tiempos previos al COVID-19, a ser la aplicación más extendida –e, incluso, sobreutilizada– durante este tiempo pandémico.

Este fenómeno de la educación remota de emergencia no es igual a otros conceptos académicamente consolidados como el de *e-learning*, educación virtual o educación a distancia digital. La principal diferencia es que la educación remota de emergencia se presenta como una modalidad de enseñanza basada en el uso intensivo de la tecnología de modo improvisado, sin planificación didáctica y que responde a una situación que reclama una respuesta educativa de urgencia (García Aretio, 2021).

Area Moreira (2021) explica este fenómeno en un ensayo sobre el impacto de la COVID-19 en la enseñanza universitaria, enfocando lo que debiera ser la transformación digital de la educación superior mirando hacia un tiempo pospandémico, al considerar lo que han sido las prácticas docentes desarrolladas durante el período denominado de *enseñanza remota de emergencia*, contrastándolas con ejes clave a modo de desafíos a asumir por las universidades a corto y medio plazo, en un tiempo poscovid, de cara a impulsar la transformación digital de sus enseñanzas. Para el autor, la digitalización de la enseñanza universitaria no debe ser pensada como un fenómeno efímero y vinculado al tiempo COVID-19, sino como una necesidad histórica derivada de la transformación digital de la sociedad del siglo XXI, la cual representa la condición y desafío centrales: que el conjunto de instalaciones universitarias disponga de infraestructura suficiente y de calidad tanto de equipamiento tecnológico como de la red de telecomunicaciones disponible para sus agentes educativos. Un proceso complejo como es el de reformular digitalmente el conjunto del sistema docente en una universidad requiere, por otra parte, la existencia de una política de la institución que regule, oriente e impulse estos cambios.

La transformación digital de una institución educativa supone también reformular sus enfoques y formas de enseñanza tradicionales. Las teorías educativas y psicológicas enfatizan la necesidad de desarrollar un modelo pedagógico de aprendizaje activo a través de la experiencia del estudiante en la construcción de conocimiento mediante tareas o actividades didácticas apropiadas. Estrategias de enseñanza como el estudio de casos, el aprendizaje por proyectos, por problemas, el análisis de acontecimientos y noticias, la creación de productos, la búsqueda de soluciones a retos, la clase invertida, la creación y desarrollo de portfolios, entre otras, son algunos ejemplos de la puesta en práctica de un modelo educativo más centrado en la actividad creadora del estudiante que en la mera repetición de lo que dicen los libros o el profesorado. En este sentido, el ciberespacio y los entornos digitales representan escenarios propicios para que los estudiantes desarrollen las tareas de búsqueda, análisis, contraste, difusión y reelaboración de la información y el conocimiento.

El cambio de paradigma educativo también conlleva que el profesorado asuma y desarrolle nuevas competencias docentes. Entre éstas se destacan el ser capaz de generar, organizar y gestionar entornos o plataformas digitales para la enseñanza y el aprendizaje, diseñar o planificar didácticamente dichos entornos y situaciones de

enseñanza tanto en formato presencial, a distancia o mixto (semipresencialidad), poseer los conocimientos y habilidades para crear o seleccionar materiales didácticos digitales de diversa naturaleza como son las videolecciones, las infografías, las presentaciones multimedia, los podcast, entre otros, y, lógicamente, ser competente para articular e implementar acciones de tutoría y evaluación continuada de los distintos productos elaborados por el alumnado (Area Moreira, 2018).

En una conferencia desarrollada durante el 2013, Area Moreira señala que el futuro a mediano plazo de la enseñanza universitaria es con una modalidad mixta o híbrida de docencia, señalando que es urgente “cambiar radicalmente el modelo educativo de la docencia universitaria de modo que la actividad, tarea o proyecto de trabajo sea el eje del aprendizaje de los estudiantes. Esto significará menos tiempo encerrado en aulas y más autonomía y flexibilidad organizativa del estudiante para que (bien individualmente o en grupo) desarrolle las actividades en espacios o entornos formativos en línea organizados y gestionados por su profesorado” (p. 66).

Siguiendo la línea de pensamiento del mismo autor, éste refiere a lecciones aprendidas para la pospandemia, destacando que el profesorado y el alumnado han descubierto y experimentado lo que es aprender y enseñar con las tecnologías desde sus hogares y que estas experiencias han tenido limitaciones y debilidades, pero también potencialidades, como son: evitar los desplazamientos físicos a los campus para realizar tareas que se pueden resolver a distancia (gestiones administrativas, entrega y/o recepción de documentación), la inmediatez en la tutorización o seguimiento del trabajo académico de los estudiantes, la posibilidad de realizar muchas tareas docentes en línea sin tener que estar físicamente en los despachos o aulas (revisión de actividades, producción y entrega de materiales de estudio, recepción y valoración de trabajos de estudiantes); la flexibilidad en la gestión de los tiempos académicos sin estar sometidos a horarios rígidos (Area Moreira, 2013).

El proceso de virtualización requiere de un entorno virtual de aprendizaje donde se lleven a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este *entorno virtual* combina recursos digitales, interactividad, apoyo y actividades de aprendizaje estructuradas en línea (Baelo Álvarez, 2009). Este entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA) se considera un conjunto de medios de interacción sincrónica y asincrónica en un soporte digital en línea. El tipo de entorno o sistema adecuado para el aprendizaje virtual

componen un sistema de gestión del conocimiento (*Learning Management System* o LMS), agrupación de las partes más importantes de los demás entornos para aplicarlos en el aprendizaje.

Los EVEA de uso más frecuente son: Moodle, Google Classroom, EvolCampus, Canvas LMS y Chamilo LMS, que:

- Permiten el acceso a través de navegadores, protegido generalmente por contraseña o clave de acceso.
- Utilizan servicios de la web 1.0 y 2.0.
- Disponen de un interface gráfico e intuitivo. Integran de forma coordinada y estructurada los diferentes módulos.
- Presentan módulos para la gestión y administración académica, organización de cursos, calendario, materiales digitales, gestión de actividades, seguimiento del estudiante, evaluación del aprendizaje.
- Se adaptan a las características y necesidades del usuario. Para ello, disponen de diferentes roles en relación a la actividad que realizan en el EVEA: administrador, profesor, tutor y estudiante. Los privilegios de acceso están personalizados y dependen del rol del usuario. De modo que, el EVEA debe de adaptarse a las necesidades del usuario particular.
- Posibilitan la comunicación e interacción entre los estudiantes y el profesor-tutor.
- Presentan diferentes tipos de actividades que pueden ser implementadas en un curso.
- Incorporan recursos para el seguimiento y evaluación de los estudiantes. (Belloch, 2012).

Dentro de los EVEA se dispone de *aulas virtuales*, que pueden definirse como un ámbito que brinda las posibilidades de realizar enseñanza en línea, con componentes análogos a los de un aula convencional física: espacios para foros y el correo electrónico son los que hoy predominan en el ámbito de la educación superior en entornos virtuales (Angustias Hinojo y Fernández, 2012), así como la inclusión de estas

aulas virtuales en plataformas que soportan entornos de aprendizaje, las que aportan algo más que un contexto para la relación de enseñanza y de aprendizaje: proporcionan un espacio en el que los diversos actores institucionales interactúan en procesos colaborativos para construir conocimiento.

Estos EVEA se asocian a los presenciales y logran un papel protagónico en la educación mediada por la tecnología, dando paso a otras formas de construcción del conocimiento y de interacción entre los actores del contexto educativo; pero se presenta una dificultad: si bien existen nuevas oportunidades de interacción, la baja participación de los estudiantes en los EVEA ha motivado investigaciones orientadas a identificar alternativas para incrementar la colaboración en plataformas *e-learning* (Arango-Vásquez y Manrique-Losada, 2023), las que son retomadas en este estudio de caso.

A partir de aquí, este panorama conceptual introductorio acerca de los procesos de virtualización en la educación superior se desagrega en cinco subtítulos enfocados en el estudio del caso seleccionado:

- 3.1. La normativa nacional e institucional para este proceso.
- 3.2. La concepción de educación a distancia involucrada.
- 3.3. La capacitación de las y los docentes para el cambio de modalidad.
- 3.4. El asesoramiento recibido por los estudiantes.
- 3.5. La virtualización de la asignatura *Planificación en Salud*.

3.1. La normativa nacional e institucional para este proceso

El contexto institucional que se enfoca es el de la Fundación Héctor Alejandro Barceló (FHAB), que tiene el objetivo de propender, apoyar y contribuir al crecimiento y desarrollo de la ciencia biomédica argentina y se constituye en el año 1991. El 26 de junio de 1992, el Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina otorga a la Fundación H. A. Barceló autorización provisional para el funcionamiento del Instituto Universitario de Ciencias de la Salud en la Ciudad de Buenos Aires, donde comienza a dictarse la carrera de Medicina.

En concordancia con la Ley de Educación Superior 24.521 (1995), en lo expresado en el Art. 28 inc. e) y el Art. 29 inc. n), la Fundación Barceló afirma su vocación de

regionalización de sus actividades académicas y científicas, creando en 1993 una sede en la ciudad de La Rioja y en el año 1998 la unidad académica de Santo Tomé, provincia de Corrientes.

En el año 1993 nace el Instituto Universitario de Ciencias de la Salud (IUCS), con autorización provisoria, aprobación del estatuto académico y los planes de estudio de medicina por parte del Ministerio de Educación y autorización de la carrera de Medicina (Resolución 1247, 1992)

En el año 2008 se obtiene el reconocimiento definitivo a la Institución, otorgado por el Poder Ejecutivo Nacional (Decreto 977).

En el año 2015 se inaugura la nueva sede institucional en la Ciudad de Buenos Aires.

El área a cargo de garantizar la calidad en el desarrollo de las carreras de grado y posgrado del IUCS es el Departamento de Evaluación Institucional (DEI), que se dedica al diseño de estrategias académicas. La evaluación permanente es una política sostenida del IUCS, considerada instrumento pertinente para la mejora de la calidad con el fin de alcanzar la excelencia académica.

En la República Argentina la mayoría de las carreras de Ciencias de la Salud están comprendidas en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24.521/1995, que establece: los planes de estudio de carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado “cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad y los bienes de los habitantes” deben tener en cuenta —además de la carga horaria mínima prevista por el artículo 42 de la misma norma— los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo Interuniversitario Nacional (Resolución 798, 2022). Es recién en 2019 cuando el Consejo presta su conformidad a la inclusión en el régimen del artículo 43 de la Ley N° 24.521 al título de Licenciado/a en Nutrición (Resolución 74, 2020).

Durante el proceso de elaboración del presente trabajo final, el Ministerio de Educación hace pública la Resolución 2619 (2023), cuyo Artículo 1° resuelve aprobar los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica, los estándares para la acreditación y las actividades profesionales reservadas para los títulos correspondientes a las carreras de Licenciatura en Nutrición.

Esta norma resulta un logro de relevancia para la formación de grado y una controversia para los profesionales que ven demasiado limitadas las actividades reservadas para el ejercicio de sus competencias.

Durante la pandemia, la CONEAU² valida el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) del IUCS, como resultado de un proceso de evaluación externa que lleva a cabo durante 2018 y 2019, en ajuste a la Resolución 2599 (2023). El SIED reúne, en un documento, las decisiones tomadas por la Fundación sobre la opción pedagógica a distancia; incluye fundamentos y principios pedagógicos, didácticos, tecnológicos, organizativos, normativos, de gestión, etc., así como pautas y lineamientos concretos para su implementación. La obligatoriedad de su elaboración se especifica en la Resolución Ministerial 2641 (2017), que insta a “la creación del Sistema Institucional de Educación a Distancia a todas aquellas instituciones de educación superior que cuenten con esta modalidad o prevean su inclusión”. El SIED regula la oferta educativa virtual.

La validación del SIED por parte de la CONEAU certifica la calidad del Sistema y constituye un acontecimiento de gran relevancia para la Fundación. Implica el reconocimiento a un proyecto que, si bien se inicia en 2017, integra experiencia de más de veinte años en educación a distancia.

3.2. La concepción de educación a distancia involucrada

El 21 de noviembre de 2023 se publican en el Boletín Oficial cuatro resoluciones ministeriales que alcanzan al conjunto del sistema universitario. A continuación se describe la Resolución 2599 que aprueba el nuevo Reglamento sobre la modalidad de

² La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) es un organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación, creada con la finalidad de contribuir al mejoramiento de la educación universitaria. Su misión institucional es asegurar y mejorar la calidad de las carreras e instituciones universitarias que operan en el sistema universitario argentino por medio de actividades de evaluación y acreditación de la calidad de la educación universitaria.

El Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) es el conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia.

educación a distancia, que reemplaza al que regía desde 2017 con la sanción de la Resolución 2641. La nueva norma actualiza la definición de la educación a distancia como la opción pedagógica y didáctica en la que la relación docente-estudiante se encuentra separada simultáneamente “en el tiempo y en el espacio” (artículo 1) y propone que las actividades académicas sincrónicas mediadas con tecnologías de videoconferencia o similares sean consideradas como actividad presencial siempre que se garanticen ciertas condiciones fundamentales (“garantice que: a) Los/as estudiantes puedan participar de la sincronía con visibilidad y sonido de calidad b) La institución universitaria cuente con un espacio áulico al cual puedan concurrir los/as estudiantes que manifiesten dificultades con la disponibilidad de dispositivos o de conectividad c) El espacio áulico destinado al efecto de la clase sincrónica, esté dotado de dispositivos, conectividad y demás condiciones que permitan la normal interacción entre los participantes. d) No existan limitantes de otra naturaleza que impidan que el 100% de los/as estudiantes puedan participar de la clase sincrónica” (artículo 12). En tanto, la Resolución mantiene la idea de que cada universidad desarrolle un Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), evaluado por CONEAU y validado por el Ministerio de Educación, que había sido la principal innovación de la normativa anterior.

Con ajuste a este marco, la FHAB concibe a la educación a distancia según lo establece la CONEAU, como la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los alumnos alcancen los objetivos de la propuesta educativa. Asimismo, se entiende que quedan comprendidos en la denominación *educación a distancia* los estudios conocidos como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características indicadas. Para que una carrera sea considerada desarrollada en el marco de la modalidad de educación a distancia se requiere que la cantidad de horas no presenciales sea de entre el 30 y el 50 % de la carga horaria total prevista en el respectivo plan de estudios (Resolución 2599, 2023, artículo 4). El porcentual se aplicará sobre la carga horaria total de la carrera sin incluir las horas correspondientes al desarrollo del trabajo final o tesis. Las carreras en las que la cantidad de horas no presenciales se encontrara entre el treinta por ciento (30 %) y el

cincuenta por ciento (50 %) del total, deberán someter a evaluación el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED).

Proceso de virtualización en FHAB

El 6 de abril de 2020, el Departamento de Educación a Distancia y Departamento de Evaluación Curricular anuncia vía email: “Durante estas semanas trabajamos para lograr la continuidad del ciclo lectivo de todos nuestros alumnos de las carreras de pregrado, grado y posgrado. Evolucionamos rápidamente, para educar en este nuevo escenario que nos plantea el mundo. Hemos ampliado la Plataforma institucional de educación a distancia (Campus FHAB) y desde allí todos los alumnos podrán continuar sus estudios en esta nueva modalidad. Nos transformamos juntos: alumnos, docentes, empleados y comunidad” y genera el “Plan de Continuidad Académica-Integración a Plataforma Institucional”.

En la primera fase de la pandemia se utiliza Google Drive para que tanto docentes como alumnos de las carreras con dictado presencial compartan archivos de las clases que se imparten en el período inmediato a la cuarentena. La comunicación vía correo electrónico es esencial en esta etapa y, a continuación comienza a popularizarse el uso de Zoom.

En tanto, FHAB ya cuenta con una plataforma Moodle (*Modular Object Oriented Distance Learning Environment*) versión 3.5³ destinada a las carreras que se vienen cursando virtualmente. Ante la continuidad del cierre de las sedes para el cursado presencial, comienza a trabajarse intensamente para ampliar la plataforma a todas las

³ “Moodle es una plataforma de aprendizaje diseñada para proporcionarles a educadores, administradores y estudiantes un sistema integrado seguro para crear entornos de aprendizaje personalizados. Guiado por la pedagogía de constructivismo social, Moodle proporciona un conjunto de herramientas centradas en el estudiante y ambientes de aprendizaje colaborativo orientados a la enseñanza y al aprendizaje. El corazón de Moodle son los cursos que contienen actividades y recursos (foros, glosarios, wikis, tareas, exámenes o cuestionarios, encuestas, reproductores SCORM, bases de datos, etc.) y cada una de ellas puede ser personalizada. El poder principal de este modelo basado en actividades viene al combinar las actividades en secuencias y grupos, lo que puede ayudarle a guiar a los estudiantes a través de los caminos del aprendizaje. Así, cada actividad se puede construir basándose sobre los resultados de las actividades previas. Hay muchas herramientas que hacen más fácil el crear comunidades de aprendizaje, tales como blogs, mensajería, listas de participantes, etc., así como herramientas útiles como el libro de calificaciones, reportes, integraciones con otros sistemas similares y más” (Moodle, s. f.).

carreras de grado y posgrado que se dictan, además de a los cursos introductorios de pregrado, y capacitar a los docentes para el trabajo en este nuevo entorno, para muchos de ellos, absolutamente desconocido -e incluso hasta rechazado hasta la llegada del COVID-19-.

3.3. La capacitación de las y los docentes para el cambio de modalidad

A inicios de abril de 2020, en el Instituto Universitario de Ciencias de la Salud de Fundación H. A. Barceló comienza el *Programa de capacitación docente*, para que cada docente pueda administrar su aula en plataforma Moodle, desarrollar sus materiales didácticos, enseñar a los estudiantes y generar sus evaluaciones. Durante 2021 continúan las acciones de capacitación docente desde el Departamento de Evaluación Curricular.

La capacitación consiste en seis líneas: Simulación de la experiencia clínica, Evaluación escrita e informatizada, Aula invertida, Aprendizaje colaborativo, Enseñanza centrada en los ingresantes y Toma de exámenes finales.

a. Simulación de la experiencia clínica. Los pacientes simulados, maniqués, modelos y simulaciones por computadora complementan la experiencia con pacientes "reales" y tienen un lugar en el programa de capacitación.

La capacitación ofrecida se basa en ideas de Roger Kneebone (Kneebone, Kidd, Nestel, Asvall y Ara Darzi, 2002), quien desarrolla un estudio basado en entrevistas y observación cualitativa de estudiantes de Medicina de pregrado en el Hospital St. Mary's de Reino Unido y plantea las siguientes razones para la simulación:

- Los pacientes reales pueden no estar siempre disponibles para la enseñanza clínica. Con los cambios en la prestación de asistencia sanitaria, las estancias de los pacientes en el hospital ahora son más cortas y durante ella se ocupan de los procedimientos de investigación y tratamiento. Los pacientes pueden estar menos dispuestos a tener una exposición repetida a los estudiantes.
- La simulación es reconocida como un elemento clave en la adquisición de competencias clínicas. Los alumnos pueden practicar con el simulador hasta que hayan alcanzado el dominio necesario de la capacidad.

- Los practicantes pueden estar expuestos a situaciones poco comunes o eventos clínicos raros que pueden no encontrar en su experiencia clínica de rutina.
- La evaluación del dominio de un alumno de una competencia clínica es importante. Los pacientes simulados y los simuladores se pueden usar para este propósito en los exámenes en general y en la PFO (Práctica Formativa Obligatoria) en especial, incluidos también en los exámenes de alto riesgo, para evaluar el dominio de una habilidad por parte del alumno.

Esta línea de capacitación tiene vinculación con la asignatura *Planificación en Salud*: se espera que el alumno logre situarse en el rol del Nutricionista ante la necesidad de diseñar un diagnóstico de situación e instrumentos apropiados para recolectar datos de fuentes primarias (por ejemplo: a través de grupos focales).

b. Aprendizaje colaborativo. La capacitación genera la idea de que los estudiantes que aprenden unos de otros son efectivos (Crook, 1998): esta colaboración puede ser informal o incorporada a las actividades programadas.

El aprendizaje colaborativo puede adoptarse en los planes de estudios de formación de profesionales de la salud en una variedad de formatos; por ejemplo:

- los estudiantes reciben el papel de tutor en los espacios programados en el plan de estudios,
- forman asociaciones informales para ayudarse mutuamente,
- trabajan en grupos en el contexto del aprendizaje basado en problemas o en equipo,
- trabajan en parejas facilitando el aprendizaje mutuo,
- colaboran en un proyecto o en trabajos prácticos como la disección anatómica,
- trabajan como miembros de un grupo interprofesional en un proyecto basado en la comunidad,
- trabajan en línea como miembros de un grupo de discusión formal enfocados en una tarea específica,

- comparten sus experiencias e información con otros a través de una red social como Facebook,
- colaboran en el desarrollo de recursos educativos o libros de texto que comparten con otros,
- tienen la responsabilidad de evaluar los logros mutuos en un área como el profesionalismo (evaluación entre iguales).

En todos estos casos es importante la intervención del docente precisando los resultados de aprendizaje esperados, para garantizar que la planificación y la preparación sean adecuadas, que el proceso sea facilitado por un entorno educativo adecuado y que haya una correspondencia entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación,

Esta capacitación es vital en el desarrollo de las actividades asincrónicas en los foros de la asignatura *Planificación en Salud*, donde se proponen consignas de redacción de los enunciados (ejemplos: objetivos generales, metas y actividades) que forman parte de cada etapa del proceso de planificación, teniendo requisitos que cumplir. Los posteos de los alumnos reciben *feedback* o respuesta de corrección por parte del docente y comentarios de sus pares, retroalimentando el proceso de aprendizaje.

c. Evaluación escrita e informatizada. Esta capacitación docente brindada por el Instituto Universitario promueve la integración de contenidos a través de preguntas escritas, las que resultan estrategias apropiadas junto con otros dispositivos de evaluación. El curso, basado en las propuestas de Bandaranayake (2008) provee una variedad de formatos para un examen escrito para determinar la calificación con la cual los estudiantes aprueban el examen y debajo de la cual no lo hacen.

En el caso específico de *Planificación en salud*, el desarrollo de este tipo de evaluaciones escritas permite invitar a los estudiantes a la reflexión en cuanto a su posicionamiento en el rol profesional dentro de, por ejemplo, la *Nutrición comunitaria* justificando la toma de decisiones en la etapa de programación.

d. Aula invertida. El curso de capacitación ofrecido a los docentes por el Instituto Universitario de Ciencias de la Salud de Fundación H. A. Barceló se centra en un desarrollo didáctico significativo de los últimos años: las prácticas docentes en *aula invertida*, fuertemente vinculadas con la educación en Ciencias de la Salud. El término

es utilizado por primera vez en 2007 por los docentes de Química Jonathan Bergmann y Aaron Sams quienes argumentan que los estudiantes necesitan que los docentes estén presentes para que puedan responder preguntas o brindar ayuda si hay aspectos de un tema en el que surge una dificultad pero que no requieren de docentes que estén presentes al escuchar una clase o al revisar el contenido. Así, proponen que en el *aula invertida* los estudiantes vean clases grabadas para hacer tareas y luego se involucren en más trabajo y discusiones en clase con el docente. La experiencia ha demostrado que el enfoque de aula invertida se puede aplicar a las Ciencias de la Salud conformando una reforma curricular (Hurtubise, Hall, Sheridan y Han, 2015).

En conexión con la asignatura que está considerándose –*Planificación en Salud*– para la realización del proyecto final de la materia, se proponen actividades asincrónicas y materiales de lectura, junto con una consigna de elaboración del proyecto (grupal, en un espacio colaborativo) para ser expuesta por un representante de cada grupo en un encuentro sincrónico, con la estructura de clase invertida.

e. Enseñanza centrada en los ingresantes. Este curso institucional ayuda a los docentes de la institución a valorar el conocimiento de los estudiantes: quiénes son, qué quieren, qué saben, qué necesitan para aprender. Está dirigido a docentes a cargo de asignaturas para alumnos de los primeros años de las carreras (ingresantes).

f. Toma de exámenes finales. El curso está centrado en los exámenes finales de agosto de 2020 para el desarrollo de los cuales se sigue la normativa general de la institución pero, al ser realizados en momentos de cursado a distancia a través de las aulas virtuales de la institución, se desarrollan con instrumentos de evaluación -cuestionarios o envíos de tarea-.

Cada es capacitado para diseñar y administrar en la plataforma el examen final de sus materias, seleccionando el instrumento apropiado.

Estos seis cursos ofrecidos por el Instituto Universitario ayudan a consolidar un modelo pedagógico virtual que posibilita que el profesor adquiera competencias para enseñar en línea. También, se requiere que los contenidos de material curricular, los complementarios y multimedia, permitan afianzar el desarrollo paulatino del conocimiento y que haya espacios virtuales de atención a los estudiantes, los cuales

tienen la ventaja de disponer de los contenidos sin limitaciones y de la asincronía para programar sus estudios (Pimentel, Carvalho y Maddalena, 2023).

¿Cuáles son los componentes didácticos que reúnen todos estos cursos de capacitación, cuál es el modelo didáctico que los sostiene, cuál es la concepción de estudiante y de docente?

Los componentes didácticos que reúnen estos cursos están sostenidos por una propuesta metodológica didáctico-constructivista para fomentar el aprendizaje.

En este modelo, la concepción de estudiante y de docente puede verse reflejada en la siguiente tabla (Rúa, 2018):

“Persona	Cambio de:	Cambio a:
Docente	Transmisor de conocimiento, fuente principal de información, experto en contenidos y de todas las respuestas.	Facilitador del aprendizaje, colaborador, tutor, guía y participante del proceso de aprendizaje.
	Controlar y dirigir todos los aspectos del aprendizaje.	Permitir que el estudiante sea más responsable de su propio aprendizaje y ofrecer diversas opciones
Estudiante	Ser receptor de información.	Ser participante activo del proceso de aprendizaje
	Ser reproductor de conocimiento.	Ser productor de conocimiento.
	Aprender individualmente.	Aprender a través de una actividad cooperativa que se lleva a cabo con otros estudiantes.”

Cada uno de los cursos institucionales dedicados a la capacitación docente promueve una educación a distancia que responde a un aprendizaje constructivista en la medida que potencia y tiene en cuenta el contexto del discente y éste se convierte en el

verdadero protagonista de su proceso de aprendizaje, basado en el principio de responsabilidad (flexibilidad de horarios, ritmos de trabajo...) y autocontrol (actividades de autoevaluación...).

El material en la educación a distancia está diseñado para fomentar el aprendizaje independiente, flexible e individualizado del estudiante, aprendizaje acorde con el constructivismo. El estudio independiente basado en la autoformación propio de la educación a distancia es una de las bases también del aprendizaje constructivista.

El papel del profesor-tutor es el de contemplar las preferencias de estilos de aprendizaje del educando; para ello tiene que darles a conocer los estilos de aprendizaje y después facilitarles su dominio, según lo requiera una u otra situación. Así, por ejemplo, algunos estudiantes se inclinan por el trabajo en grupo y cooperativo; aquí el aprendizaje en red juega un papel primordial al fomentar el protagonismo y activismo del discente y en consecuencia, el aprendizaje es más significativo; además, la flexibilidad espacio-temporal favorece el seguimiento del proceso educativo por el conjunto de estudiantes. Los estudiantes con estilos reflexivos consideran detenidamente y desde diferentes ópticas toda la información que llega a su poder, antes de llegar a una conclusión y son prudentes en sus intervenciones; aquí el material didáctico y las herramientas de comunicación, como los foros de debate, son esenciales, al permitir a los educandos recoger datos y analizarlos para llegar a las conclusiones oportunas. Finalmente, los estudiantes con estilos de aprendizaje teóricos integran sus observaciones dentro de teorías lógicas y complejas, buscan la racionalidad, objetividad, precisión y exactitud. (Rodríguez Fernández, 2014).

3.4. El asesoramiento recibido por los estudiantes

Para el cursado de las carreras planificadas para ser desarrolladas en la plataforma institucional de educación a distancia y para las carreras virtualizadas en razón de la suspensión de clases presenciales por pandemia de COVID-19, desde el Instituto Universitario de Ciencias de la Salud de Fundación H. A. Barceló también se provee capacitación a los estudiantes que van a formarse en un EVEA: videos tutoriales, instructivos escritos sobre el uso de Moodle, guías de cursado

Cada una de estas orientaciones institucionales se sustenta en los principios del aprendizaje de los adultos y en los rasgos que caracterizan al estudiante de la educación

superior: “tiene un pensamiento generalizado y abstracto, un pensamiento basado en ideas que deberá acoplar al pensamiento intuitivo, donde ya no necesita solo “imaginarlo” sino que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) le permiten verlo; es un migrante analógico que ha de acoplarse a la generación propia de los nativos digitales; tiene obligaciones familiares y/o laborales que limitan su tiempo de estudio, de ahí que se decante por una educación a distancia acorde con dichas responsabilidades; tiene gran motivación por el estudio, pues lo ha elegido conscientemente; mantiene conocimientos previos y hábitos muy arraigados propios de su experiencia vital; precisa reciclar su formación para adaptarse a una sociedad en continuo cambio; parte de lo cotidiano para su aprendizaje, buscándole utilidad del mismo en su quehacer diario y, por último; posee un bagaje personal y profesional muy heterogéneo” (Rodríguez Fernández, 2014, pp. 77-78).

Para lograr un ajuste a estos principios, los estudiantes del Instituto reciben lineamientos referidos a la modalidad virtual de cursada a través de las autoridades. A continuación se transcribe el mensaje de la Dirección de la Carrera de Nutrición a los alumnos de la carrera de Licenciatura en Nutrición modalidad presencial que afrontaron el cursado no presencial en un EVEA durante la pandemia:

“En primer lugar, la modalidad virtual no es una copia de la presencialidad "vía Zoom". Contiene otros muchos y variados recursos, efectivos y probados en nuestra Facultad, así como en todo el mundo en donde la enseñanza mediante la virtualidad cobra fuerza año a año.

La modalidad de enseñanza virtual contiene diversos recursos y estrategias:

1) Clases escritas, desarrolladas por los docentes, que presentan una síntesis de los contenidos, y que luego los alumnos complementan con la bibliografía obligatoria indicada en cada clase o lección. Esto ocurre también en la presencialidad: los contenidos de las clases no son suficientes para alcanzar las competencias, sino que deben ser completados necesariamente con la bibliografía que el docente indica como obligatoria.

2) Foros para consultas. En ellos el docente plantea diversas propuestas como casos prácticos, preguntas disparadoras, problemas de análisis, etc. Los alumnos responden,

exponen sus resultados e inquietudes, realizan consultas, generando entre todos un espacio de intercambio y enriquecimiento mutuo con los compañeros y con el docente. Es un ida y vuelta y aún más dinámico y frecuente que aquello que se logra en una clase semanal, como suele haber en la presencialidad.

3) Clases sincrónicas periódicas vía Zoom, que sirven para integrar contenidos, responder dudas y generar otro espacio de intercambio, en este caso en forma sincrónica, que complementa (y no reemplaza), los intercambios asincrónicos que se realizan a diario en los foros. Estas clases por Zoom están sugeridas en forma quincenal, y alternadas entre los dos turnos. En caso de no poder asistir a alguna por razones de fuerza mayor, el alumno debe presentar al docente un certificado que justifique su ausencia y solicitarle, previo a la clase, que se la grabe a fin de poder acceder posteriormente. Todo esto debe ser conversado con el docente en cada materia.

El seguimiento constante de la materia, la resolución de los casos planteados, la lectura del material propuesto, la participación en los foros y la asistencia a las clases sincrónicas, son todos pilares fundamentales de la educación virtual y es responsabilidad de los alumnos su cumplimiento, para tener cada materia al día y aprovechar al máximo la virtualidad.

Como forma de orientación, cada docente incluye su presentación, su currículum vitae y las tareas asumidas para el cursado de la asignatura a cargo:

“Docente: Julieta Garrido. A cargo del diseño y la elaboración del programa analítico de la asignatura y el cronograma, la elección y redacción del contenido de los materiales didácticos de clases (material audiovisual y de lectura); la elección y diseño de las evaluaciones. A cargo de seleccionar documentos, libros de texto, referencias bibliográficas y sitios de búsqueda para la biblioteca de la materia. Es moderadora en foros (formales e informales). Efectúa la guía y orientación para el recorrido de la materia, publicación de consignas, devolución a las tareas o feedback: a través de los foros. Lleva adelante encuentros sincrónicos programados: presentación con diapositivas integrando unidades, escucha activa de las dificultades, dudas y resolución de consignas de actividades a los alumnos. Genera propuestas de acciones a los grupos de trabajos (proyecto final). Guía a los alumnos en la elaboración de un proyecto final

orientado a la nutrición comunitaria: trabajo sincrónico y asincrónico. Diseña el instrumento de evaluación final de la materia (examen final presencial).”

3.5 La virtualización de la asignatura *Planificación en Salud*

La asignatura en la que se concentra este estudio de caso es la virtualización de *Planificación en Salud* de la Licenciatura en Nutrición en Fundación H. A. Barceló; esta asignatura está a cargo de la autora de este estudio.

Su campo de conocimiento parte de una situación de realidad: dado que los problemas alimentarios y nutricionales son causas de permanente retroceso de la salud pública en la Argentina -asociados a la inseguridad alimentaria y sus consecuencias más directas en la infancia y en la adultez de las poblaciones más vulnerables y postergadas (desnutrición aguda, crónica u oculta; sobrepeso y obesidad) y debido también a la multicausalidad del proceso salud-enfermedad el cual debe ser indagado y comprendido en todas sus facetas para obtener una visión más exacta de la realidad sanitaria y nutricional actual-, el impacto sobre la nutrición comunitaria adquiere vital importancia para revertir los efectos negativos de la malnutrición.

Partiendo de esta realidad se construye la finalidad didáctica de la asignatura: lograr que el alumno esté capacitado para elaborar un proyecto de nutrición comunitaria mediante la adquisición de competencias en la transferencia de la metodología de la planificación en salud.

El criterio estructural de la asignatura se basa en la metodología de la planificación en salud, transitando por cinco etapas hasta concluir con un proyecto final que las engloba. Estas etapas se organizan en módulos, cada uno de ellos constituido por unidades didácticas.

MÓDULO 1: Planificación en salud

Unidad 1: ¿Qué es planificar?

Unidad 2: Tipos de planificación -1-

Unidad 3: Tipos de planificación -2-

Unidad 4: Principios de nutrición comunitaria

MÓDULO 2: Participación comunitaria

Unidad 1: Comunidad

Unidad 2: ¿Qué es la participación comunitaria?

Unidad 3: Mecanismos de participación

Unidad 4: Programas de salud y participación comunitaria

MÓDULO 3: Diagnóstico comunitario

Unidad 1: Diagnóstico de situación

Unidad 2: Indicadores de nivel de salud

Unidad 3: Seguridad alimentaria

Unidad 4: Diagnóstico nutricional en comunidades

MÓDULO 4: Programación

Unidad 1: Toma de decisiones

Unidad 2: Formulación de objetivos

Unidad 3: Elaboración del plan de trabajo

Unidad 4: Modelos de programación

MÓDULO 5: Ejecución, monitoreo y evaluación de un proyecto

Unidad 1: Ejecución

Unidad 2: Monitoreo

Unidad 3: Evaluación

Unidad 4: Elaboración del proyecto final

Los objetivos son:

- Comprensión de los conceptos básicos de la asignatura.

- Justificación teórica de la necesidad de la planificación en salud.
- Interpretación del proceso lógico de la planificación y de sus fases.
- Análisis de programas alimentario-nutricionales vigentes.
- Formulación de un proyecto final de alimentación y nutrición.

Durante el cursado, el alumno realiza las siguientes tareas:

- Trabajos prácticos individuales obligatorios.
- Trabajos prácticos individuales/grupales optativos.
- Trabajo práctico obligatorio grupal final: Elaboración de un proyecto de alimentación y nutrición.

El proceso de virtualización de la materia *Planificación en Salud* de la carrera presencial de Licenciatura en Nutrición se manifiesta como urgente ante la crisis sanitaria, para asegurar la continuidad del desarrollo curricular. Contar con una plataforma Moodle, el hecho de ser docente de la modalidad virtual y tener experiencia como docente contenidista y cumplir con el rol de tutora de seguimiento, favorece el desarrollo de materiales, actividades, evaluaciones, el desarrollo de un cronograma y los encuentros sincrónicos en momentos cruciales de la cursada, así como establecer el vínculo con los alumnos, favorecer el *feedback* y la participación asincrónica.

El aula se diseña para el entorno Moodle del curso. En cada módulo se incluyen diferentes herramientas considerando los contenidos curriculares, el tiempo y las formas en que se pueden llevar a cabo las actividades sincrónicas, asincrónicas, individuales y/o colaborativas o grupales.

A continuación, en capturas de pantalla se observa la organización del aula de la materia durante la pandemia (<https://distancia.barcelo.edu.ar/course/view.php?id=7533>).

En la primera captura se observa el recurso *Calendario* que permite señalar eventos importantes de la materia para el alumno (como fecha de apertura de foros, fecha de inicio de actividad grupal y fecha de cierre), de fácil visualización desde todo dispositivo. En la segunda captura: el programa de estudios e instructivo de la materia, el cronograma, y artículos que conforman la bibliografía obligatoria y optativa: estos últimos son archivos en formato PDF, descargables, de utilidad para conocer la

estructura de la materia, la organización de actividades, clases y evaluaciones durante el cuatrimestre y la bibliografía de referencia de cada uno de los módulos.

Planificación en Salud com. 1

Julieta Garrido
jgarrido@barcelo.edu.ar
Currículum

🏠 Mi espacio > Cursos > Aulas activas > Nutrición a Distancia > 3er año > 1er cuatrimestre 2021 > Planificación en Salud com. 1 - 20210308

Bienvenidxs a "Planificación en salud"

La planificación se aplica en el área de la salud y con especial énfasis en el campo de la nutrición dando las herramientas necesarias para alcanzar los objetivos propuestos mediante la formulación de programas de acción.

La finalidad de esta materia es comprender la importancia que la planificación tiene para la racionalización y organización de la acción humana. La metodología propuesta detalla los diferentes pasos necesarios para implementar una intervención nutricional, desde la concepción hasta la evaluación.

A partir de la identificación del problema nutricional y de la definición de los objetivos, explicaremos cómo se realiza la programación en nutrición.

Calendario

marzo 2021

LUN	MAR	MIÉ	JUE	VIE	SAB	DOM
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

- Ocultar eventos institucional
- Ocultar eventos académico
- Ocultar eventos usuario

- Programa de estudios e instructivo
- Cronograma
- Artículos y bibliografía
- Anuncios y avisos
- Foro general
- Encuesta de satisfacción

El foro *Anuncios y avisos* es un espacio para que el docente brinde notificaciones importantes sin posibilidad de respuesta o aporte por parte del alumno. Se lo utiliza para anunciar próximas evaluaciones, fechas de entrega de trabajos prácticos obligatorios,

cierre de inscripciones, por ejemplo. Lo que la profesora escribe en este foro es recibido de manera automática por los participantes, con copia en su correo electrónico.

El *Foro general* es un espacio de debate sencillo: es el formato más simple y se genera a partir de la consigna del docente, por lo que resulta útil para debates concretos y focalizados.

La *Encuesta de satisfacción* es un recurso de tipo encuesta que se habilita a término de la cursada de la materia y sirve para conocer –cualitativamente– los resultados del curso, y el grado de satisfacción de los estudiantes con respecto a los materiales, el trabajo del docente y el entorno virtual.

En las imágenes siguientes se muestra la organización de dos de las unidades:

01 **Unidad didáctica 1. Planificación en salud**

- Tema 1. ¿Qué es planificar?
- Tema 2. Tipos de Planificación -1
- Tema 3. Tipos de Planificación -2
- Tipos de Planificación - pps
- Tema 4. Principios de nutrición comunitaria
- Nutrición comunitaria - pps
- Foro de unidad 1 4 mensajes no leídos

02 **Unidad didáctica 2. Participación comunitaria**

- Tema 1. Comunidad
- Tema 2. ¿Qué es participar?
- Tema 3. Mecanismos de participación
- Tema 4. Programas de salud y participación comunitaria
- Foro de la unidad 2 1 mensaje no leído

Parcialito

- 1º Parcialito

A continuación se van analizando los distintos componentes didácticos que conforman este entorno virtual de enseñanza y de aprendizaje, analizando las razones que sustentan el proceso de virtualización encarado en el contexto de pandemia por COVID-19.

3.5.1. Los materiales y actividades para el cursado

La pandemia y la virtualidad a raíz de las medidas de aislamiento y distanciamiento en Argentina, durante el ciclo lectivo 2020 y la primera mitad del ciclo 2021, dan lugar a intensos debates y transformaciones de la carrera de Licenciatura en Nutrición.

Como se ha documentado en numerosas investigaciones, la incorporación de diversas tecnologías en ambientes educativos ha cambiado la construcción de materiales didácticos (Del Prado y Doria, 2015), al integrarlos en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje. En el presente trabajo se muestra la construcción de material didáctico para la asignatura *Planificación en Salud* de la carrera Licenciatura en Nutrición de la Fundación HA Barceló en un ambiente virtual de aprendizaje soportado en la plataforma Moodle de la institución.

“Mediante los ejercicios, estudio de casos, vídeos, programas multimedia, bibliografía obligatoria y complementaria, actividades propuestas, foros, entre otras, se deben establecer las estrategias didácticas a emplear, que conduzcan a un aprendizaje significativo, progresivo y que permitan al alumno incorporar los nuevos conocimientos. Para obtener materiales didácticos de calidad, se necesita partir de un modelo metodológico que permita englobar toda la materia y de pautas, de información y de orientaciones metodológicas que permitirán garantizar la correcta elaboración de los materiales de acuerdo a las pautas fijadas por la institución. Asimismo se consideran materiales adecuados los que cumplen con los objetivos de estudio que el aprendizaje tiene encomendado”. (Del Prado y Doria, 2015, pp. 88-89).

Como se observa en las capturas de pantallas, se proporciona al estudiante un espacio educativo con un conjunto de instrumentos de enseñanza y de evaluación, ordenados por módulos. Los módulos se desarrollan adaptándolos de manera flexible acorde a los contenidos del programa analítico. Se explicitan las consignas en forma clara y acorde a la temática tratadas en foros de debate. En cada módulo se incluyen diferentes herramientas seleccionadas según la estrategia a abordar, con el fin de propiciar la construcción del conocimiento, considerando los contenidos curriculares, el tiempo y

las formas en que se pueden llevar a cabo las actividades sincrónicas, asincrónicas, individuales y/o colaborativas o grupales.

Por ejemplo:

Unidad didáctica 1: ¿Qué es planificar?

Consigna de actividad en foro

Hola alumnos.

Esta semana damos inicio al módulo 1 para lo cual descargarán la unidad 1: ¿Qué es planificar?

Esta introducción permite analizar los conceptos de planificación: qué es planificar y para qué sirve.

Muchos de ustedes, en sus presentaciones, ya nos contaron una visión intuitiva de qué es planificar y todos están encaminados. Pero ahora empezaremos a darle un marco teórico a estas ideas, así que ¡los espero en el recorrido de esta hermosa materia!

La actividad propuesta de la lección se debatirá en foros, luego de la lectura de la lección podrán realizarla y postear (en un párrafo breve): *Como futuros profesionales de la Nutrición, ¿para que suponen que deben planificar?*

¡Nos leemos!

Por favor: ¡no abran temas nuevos! Sólo respondan a este mensaje.

Gracias.

Julieta

A partir del intercambio generado, en el foro se van generando intercambios como:

(Alumno) Respuesta: Buenos Días! yo creo que planificar es fundamental para poder organizarnos, administrarnos correctamente y lograr que nuestro trabajo cumpla con los objetivos que planteamos.

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

(Docente) Respuesta: Hola grupo, ¡bien por estos primeros acercamientos a la planificación! El enfoque que aquí verán será comunitario y no individual, nos iremos

acercando de a poco a esta nueva visión de planificar para comunidades.

¡Nos leemos!

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Dividir](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Otro de los recursos incluidos en Planificación en Salud –en este caso, en la segunda unidad didáctica: *Participación comunitaria*–, es un cuestionario con preguntas tipo *multiple choice*, de evaluación automática, identificado como *Parcialito*:

Pregunta 3. Seleccione la respuesta que mejor completa esta afirmación.

El logro o construcción de la capacidad comunitaria (fortalezas y recursos de una comunidad para desarrollar intervenciones apropiadas) requiere del manejo de elementos como:

- a. La participación social, el liderazgo y el poder del grupo.
- b. La organización y el espíritu de grupo.
- c. Tener objetivos y metas distintas entre los individuos de la misma comunidad.

Si, finalizada la tarea, se detectan errores recurrentes en las respuestas, la profesora los plantea en una de las líneas de intercambio del foro para ser analizados cooperativamente.

3.5.2. Las interacciones promovidas

En los últimos años se ha dado un gran cambio en la manera en que los usuarios se relacionan con los contenidos disponibles en Internet: de ser materiales estáticos colocados por un diseñador para ser utilizados por otros usuarios, se han transformado en sistemas de intercambio metatextual, permitiendo a los usuarios no solo interactuar con el responsable del sitio, sino entre ellos mismos.

A continuación se testimonia una actividad de *Planificación en Salud* que promueve estas interacciones:

Hola alumnos

Las unidades 1 y 2 de este módulo son una introducción a la planificación en salud y programación en nutrición.

A partir de esta unidad 3 comenzamos con las **etapas del proceso de planificación** y es donde trabajaremos en profundidad la metodología, por lo que es vital para su aprendizaje que realicen todas las tareas, ya que la integración de cada “eslabón” formará un proyecto y, a su vez, sentará las bases para que ustedes realicen su propio proyecto final de nutrición comunitaria.

Comencemos focalizando la primera etapa del proceso de planificación:

Diagnóstico comunitario

a. Comiencen descargando los materiales publicados en la unidad didáctica 3 y la lectura de Diagnóstico e indicadores de nivel de salud.

La finalidad de este tema es comprender que para diseñar un proyecto debemos determinar el problema que vamos a tratar y establecer su magnitud y que para ello es necesario que realicemos una evaluación inicial o diagnóstico de la situación. Este diagnóstico se realiza utilizando datos provenientes de diferentes fuentes de información.

b. La actividad propuesta sobre diagnóstico de situación es la siguiente: Empleando una fuente secundaria, realicen una breve evaluación inicial o diagnóstico de situación nutricional de su propia comunidad (puede ser: lugar de residencia, municipio o comunidad, puede tratarse de una escuela, un club o jardín maternal...).

Para esto, van a considerar los siguientes cinco puntos:

1. ¿Cuáles son los problemas que afectan a la comunidad?
2. ¿Cuáles son los grupos más afectados?
3. ¿Cuáles con las causas de los problemas encontrados?
4. ¿Cuáles son las limitaciones y probabilidades de resolverlos?
5. ¿La población afectada ha percibido que los problemas existen y pueden o deben ser solucionados?

c. Especifiquen dónde obtuvieron la información, indicando la fuente bibliográfica.

Aclaraciones importantes: Consideren que absolutamente todos deben realizar esta actividad, porque es la base de nuestra planificación.

Asimismo, es importante que lean los aportes de sus compañeros, porque esto va a permitirles reconocer situaciones divergentes y convergentes

La publicación en el foro no debe contener tablas ni gráficos. Solo van a responder, específicamente, las cinco preguntas de diagnóstico; y cada respuesta va a estar resumida en no más de dos líneas.

Por supuesto, ustedes van a tener un archivo referido a esta actividad con información mucho más detallada y completa de la que aquí publiquen (ya que solo sólo van a socializar una breve síntesis; publicar todo sería de una extensión difícil de leer en este foro).

Nos leemos y comentamos en este espacio.

Julieta

Entre las nuevas herramientas de comunicación que han aparecido como resultado de este proceso de cambio en la interacción entre sujetos y entre éstos y los contenidos, se encuentran las wikis, los blogs, los podcasts, los foros de discusión, las redes sociales virtuales, los agregadores de contenido, las aplicaciones de trabajo colaborativo simultáneo, los servicios de *streaming* (tanto de audio como de video) y los sistemas de almacenamiento de archivos con base en la nube (*cloud computing*). Se incluyen en *Planificación en Salud*: wikis, foros de discusión y almacenamiento en la nube.

La teoría transaccional de Moore (1993)⁴ ha identificado tres componentes críticos para asegurar el éxito de los programas de educación a distancia: el diálogo, la estructura y la autonomía; y da particular importancia a la función que cumplen las interacciones dentro de los procesos comunicativos. En el caso de la educación a distancia, esta interacción puede darse en diferentes momentos e involucrar distintos participantes, incluyendo: alumnos, profesores y contenidos del curso. Durante estos procesos, el participante puede adquirir y aprender nuevos contenidos académicos

⁴ Según la teoría de la distancia transaccional de Moore (1993), la distancia de lo que llamamos 'educación en línea' es más que solo espacio físico. Es la distancia psicológica y también incluye percepciones y comprensiones. Esto puede conducir a una brecha de comunicación (Pineda Ballesteros, Darder Mesquida y Salinas Ibáñez, 2024).

por medio de entender, sintetizar y analizar la información que recibe, así como comparándola con el conocimiento que ya posee. Partiendo de las ideas de Moore (estructura, diálogo, autonomía e interacción), es posible señalar que, en cuanto mejor sea la calidad de la estructura de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje, se presenta una mayor cantidad de diálogo y autonomía entre sus diferentes actores (profesores y estudiantes). Por lo tanto, como facilitadores de los procesos comunicativos, el uso de los EVEA y otras herramientas de la Web 2.0 promueven la interacción y el diálogo entre profesor y estudiante (Esquivel Güemes y Canto Herrera, 2018).

En la virtualización llevada a cabo en la asignatura focalizada en este estudio de caso, es posible detectar:

Interacciones promovidas en <i>Planificación en salud</i>		
	Diálogo	Autonomía
Interacción	Mediado por foros simples con <i>feedback</i> constante y encuentros sincrónicos programados. Anuncios y avisos del docente sobre eventos importantes en la materia.	En relación a los conocimientos y habilidades respecto del sistema de comunicación.
Docente	Fomenta el intercambio, mantiene motivados a los estudiantes, y practica y promueve la escucha activa. Cuenta con los recursos necesarios para desarrollar los contenidos de la asignatura.	Facilitada por EVEA Moodle, que permite tomar decisiones para implementar un modelo didáctico constructivo.
Estudiantes	Nivel de participación alto durante la pandemia. El entorno resulta intuitivo y la guía que reciben al inicio del cursado remoto de emergencia resulta de utilidad para adecuarse fácilmente, brindando contenidos oportunos.	El EVEA permite el trabajo autodirigido.
Contenidos de la asignatura	Adecuados al entorno. Propician el trabajo colaborativo. Conducen al diálogo entre alumnos en espacios asincrónicos	La calendarización temprana del aula, el recurso <i>Cronograma</i> y el recurso <i>Programa</i> permiten incrementar la organización por parte de los estudiantes. Cada módulo y unidad se presenta con una estructura estable: <i>Objetivos, Marco teórico, Actividad propuesta, Bibliografía.</i>

El análisis de los procesos de interacción en situaciones de enseñanza y aprendizaje a través de los nuevos entornos supone considerar la interrelación entre el contexto en que se lleva a cabo la actividad interactiva en relación a los conocimientos y habilidades respecto al sistema de comunicación, de la adecuación de este mismo sistema a las necesidades comunicativas, a la organización y estructura comunicativa de la actividad y de la disponibilidad de los recursos necesarios; la propia dinámica y nivel de participación; y la naturaleza y patrones de interacción de los intercambios.

La construcción del conocimiento en red es un campo emergente. Las investigaciones destacan cuatro áreas: la interacción que se produce en entornos colaborativos, la moderación de los espacios colaborativos, las herramientas mediadoras del aprendizaje, la construcción colaborativa del conocimiento. Cada una de ellas está considerada en el proceso de virtualización de *Planificación en Salud*.

3.5.3. Las estrategias de evaluación de aprendizajes

El proceso de evaluación previsto en la virtualización de *Planificación en Salud* se enmarca en la idea de “evaluación como un proceso que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite emitir un juicio de valor acerca de un aspecto de la realidad en la cual se interviene en un determinado contexto socio histórico particular y que, a la vez que posibilita tomar decisiones, exige desde el diálogo con quien esté involucrado, argumentar justificaciones del juicio de valor realizado...” (Steiman, 2008, p. 142). Y resulta oportuno ahondar en esta primera idea integrando el planteo de Barberá (2006) quien señala la importancia de la comunicación de criterios de evaluación, de los procesos y resultados, de las devoluciones que realiza el docente sobre la producción del estudiante. Sin dudas, a partir de estos entornos, los estudiantes pueden comentar y compartir sus producciones con otros pares y con los profesores, generando nuevas oportunidades en la construcción de conocimiento.

En *Planificación en Salud* se ha previsto un proceso continuo de evaluación a través del monitoreo de los planteos de los estudiantes en los foros y en su resolución de los “parcialitos” conceptuales –evaluación formativa-. Y, para la evaluación sumativa se ha previsto un trabajo grupal final y un cuestionario de resolución individual que, durante la pandemia por COVID-19 se realiza en línea.

A continuación se presenta el trabajo práctico final de la asignatura. Se trata de la elaboración de un proyecto estructurado en las etapas y subetapas del proceso de planificación (diagnóstico, programación, ejecución, monitoreo y evaluación):

Trabajo práctico grupal: Elaboración de una propuesta de proyecto en alimentación y nutrición comunitaria

La etapa final de la asignatura corresponde a la elaboración de un proyecto grupal sobre un problema relacionado con la alimentación y la nutrición comunitaria.

Para dar comienzo a esta tarea, les sugiero tener muy presente el estudio y la práctica de los módulos preliminares y de las clases anteriores a este módulo.

Dada la situación de pandemia, no es factible realizar la ejecución de sus proyectos; por lo tanto, el trabajo consiste en un diseño y no en su implementación.

La presentación del trabajo va a estar dispuesta en el siguiente orden metodológico y se presenta en un archivo único:

1ª hoja. Título del proyecto. Fecha. Responsables del trabajo: nombre y apellido.

2ª hoja. Resumen del proyecto explicando, brevemente los resultados que ustedes desean alcanzar con la implementación del proyecto, en no más de diez líneas.

3ª hoja -en adelante-:

1) *Antecedentes y justificación*: corresponde al diagnóstico de situación y consiste en un marco teórico (búsqueda bibliográfica) en donde se describen el problema, sus posibles causas y los proyectos -si existieran- que se estén implementando al respecto.

2) *Programación*:

- Diseño de objetivos: propósito del proyecto, objetivos generales (2), específicos (2) y metas (2).
- Plan de trabajo: planilla de actividades, recursos humanos y materiales, cronograma de actividades, cronograma del proyecto y formulario de presupuesto (sin cálculo de costos).

3) *Monitoreo*: planilla de monitoreo de las metas.

4) *Evaluación*: de los objetivos generales, a través de indicadores cuantitativos o cualitativos si fuese necesario.

5) *Conclusión*: del trabajo realizado por el grupo (sus expectativas y dificultades, por ejemplo).

6) *Bibliografía*.

7) *Anexos* (puede incorporar encuestas u otro material que forme parte del proyecto).

Frente a consultas respecto de este trabajo final, se abre un foro para que los estudiantes expresen sus dudas y la profesora plantee sugerencias. Por ejemplo, teniendo alumnos procedentes de todo el país, se promueve apuntalar su proceso de elaboración grupal con ejemplos de consignas de trabajo que los integren culturalmente; tal es el caso de:

Ejemplo de tema: Promoción de la cultura gastronómica regional.

Les dejo la siguiente propuesta de proyecto. Como considero que pueden hacer trabajos muy interesantes y de divulgación en materia de nutrición comunitaria, trabajando la gastronomía regional y cómo aplicarla para mejorar la nutrición de las comunidades, desde la cultura alimentaria local, les propongo desarrollar el problema:

¿Cuáles son los ingredientes, los alimentos regionales y los platos típicos de cada región y cómo fomentarían su consumo para mejorar la nutrición comunitaria?

El grupo elige una región sobre la cual trabajará –Región patagónica, Región NOA, Región NEA, Región central, Región andina- o una subregión o localidad.

¿Qué les parece esta idea?

La evaluación final también abarca una producción individual. A continuación se presenta la evaluación final de *Planificación en Salud* implementada durante 2020, con vigencia del aislamiento social obligatorio, por lo que es realizada en línea y

sincrónicamente por los estudiantes inscritos, en un horario pautado, sin posibilidad de consulta de los materiales de la asignatura ni de apuntes personales:

Planificación en Salud

Examen final

Fecha de examen: 21/9/20

Docente: profesora licenciada Julieta Garrido

Alumno:

Desarrolle los siguientes ítems:

1. Grafique las etapas y subetapas del proceso de planificación en salud (sólo un esquema, sin explicar cada uno).
2. ¿Qué requisitos deben cumplir estos enunciados?
 - a. un objetivo.
 - b. una actividad,
 - c. una meta.
 - d. un indicador de evaluación cuantitativo.

Además de precisar los requisitos, ejemplifique cada uno.

3. Explique el concepto de la etapa de monitoreo (¿cuándo se realiza, para qué, cómo se realiza en la práctica, a partir de qué elemento se monitorea?).
4. Según lo trabajado en la asignatura y su propio razonamiento integrador:
 - a. ¿Para qué se planifica?
 - b. ¿Cuáles son las competencias de un licenciado en Nutrición para desarrollar un proyecto de nutrición comunitaria?
5. A partir del siguiente objetivo general: “Disminuir la prevalencia de anemia ferropénica en niños menores de 4 años” (Hospital Pediátrico de Formosa. Formosa, 2020), diseñe:
 - a. un objetivo específico,
 - b. una meta,
 - c. dos actividades y sus recursos,

- | |
|--|
| d. la planilla de monitoreo de la meta,
e. un indicador cuantitativo de evaluación,
f. un indicador cualitativo de evaluación. |
|--|

El examen se desarrolla con la opción Moodle de preguntas texto en línea de corrección manual (y no con un sistema de puntuación preestablecido, utilizándose zoom para control de identidad y conexión durante la duración del examen.

La escala de calificación prevista es: 100 % = 10 puntos, 90-99 % = 9 puntos, 80-89 % = 8 puntos, 71-79 % = 7 puntos, 70-66 % = 6 puntos, 65-61 % = 5 puntos, 60 % = 4 puntos, 50-59 % = 3 puntos, 49-40 % = 2 puntos, menos de 39 % = 1 punto, en ajuste a la normativa institucional.

Los criterios de inclusión y la asignación de puntajes implementada es:

- *Pregunta 1:* el gráfico está descripto incluido en el primer módulo. Peso relativo y subjetivo sobre el examen: 10%
- *Pregunta 2:* requiere para su respuesta haber leído y comprendido los módulos 3 y 4 con todas sus unidades, haber implementado los conceptos de los elementos que conforman un proyecto y diseñar los enunciados básicos. 35%
- *Pregunta 3:* pertenece a la unidad 2 del módulo 5. 10%
- *Pregunta 4:* integración personal del alumno acerca de las competencias del licenciado en Nutrición para planificar. 10%
- *Pregunta 5:* requiere para su elaboración haber comprendido los fundamentos teóricos para elaborar elementos que componen un proyecto de nutrición comunitaria, siguiendo las pautas de diseño. 35%

¿Cuáles han sido las ventajas y desventajas de este examen? Analizándolo a la luz de autores como Rodríguez Fernández (2014):

- **Ventajas:** Evitar el desplazamiento a la sede donde se realiza el examen. Empleo masivo de las nuevas tecnologías, lo que implica un manejo de éstas con soltura. Mayor sosiego que repercute positivamente en el resultado.
- **Desventajas:** Soledad a la hora de enfrentarse a la prueba. Puede que el examen no sea realizado por el alumno/alumna matriculado en el curso o que acuda a materiales cuya presencia no ha sido avalada por el profesor. Estar supeditado a las nuevas

tecnologías, fallas circunstanciales (por ejemplo, falta de electricidad y cortes de internet). Imposibilidad de resolver dudas formales sobre el examen con ayuda del docente.

Frente a estas ventajas y desventajas, un proceso de *e-evaluación* tiene como principio que se realiza para aprender y valorar los logros alcanzados durante la experiencia formativa mediada por diversos recursos virtuales, plataformas virtuales y las acciones interactivas entre el docente y los estudiantes que comparten intereses, metas y propósitos formativos comunes.

La evaluación constituye siempre un proceso de comunicación debido a que implica producir un conocimiento y transmitirlo. Así, la evaluación no se reduce a la acreditación, sino que se le confieren diversas funciones, se evalúan procesos, resultados, se evalúa con la perspectiva de comprender y mejorar los procesos. Desde esta perspectiva se pone de manifiesto una de las funciones primordiales de la evaluación: la retroalimentación de la tarea de enseñanza realizada por el docente, importante para él mismo, pero también para los estudiantes, para los padres y para la institución. El motor de la evaluación para el aprendizaje es la retroalimentación, ya que es la interacción y el diálogo entre sus participantes quienes facilitan una ayuda y respuesta ajustada coherente para la promoción y construcción de conocimiento y aprendizaje. La retroalimentación es propia de un sistema que tiene una finalidad y busca autorregularse para lograrla. Como parte de la estrategia evaluativa, la retroalimentación es una actitud dialógica en que los involucrados analizan los resultados de las evaluaciones a partir de los criterios de evaluación que han sido construidos entre todos y se toman decisiones sobre las acciones a seguir (Román Maldonado, 2009).

4. La bimodalidad propuesta para la pospandemia

Es posible reconocer dos formas de entender la bimodalidad:

- Una institución educativa es bimodal cuando ofrece idénticas carreras a través de la modalidad presencial y de la modalidad a distancia. En general el estudiante puede optar por cursar en una modalidad o en otra.

- Una propuesta educativa es bimodal cuando combina ambas modalidades (presencial y a distancia) lo cual supone estrategias sincrónicas (coincidencia temporal en el uso de recursos y espacios, interacción directa) y asincrónicas (actividades que no requieren la conexión simultánea del facilitador y los participantes o de los participantes entre sí, sino que cada quien participa en su propio tiempo y espacio)

La bimodalidad, en la medida que permite que un porcentaje determinado de la cursada se ofrezca de manera virtual, permite al estudiante organizarse de una manera más flexible abriendo la oportunidad para que, aquellos que por razones de distancia y/o disponibilidad de tiempo para el traslado y la cursada ven complicada o directamente imposibilitada la asistencia a las aulas presenciales, puedan continuar y finalizar sus estudios (Floris, 2016).

De esta manera, la bimodalidad combina instancias virtuales y presenciales, extiende las posibilidades de estudio y da la posibilidad de recuperar a aquellos estudiantes que abandonaron sus estudios (Luna, Steiman y Lastra, 2019).

Retomando aquellas propuestas de capacitación recibida para el cambio de modalidad, que no pudieron ser implementadas en pandemia, tales como el aula invertida (cuya implementación requiere de una reforma curricular) y la simulación (en vinculación con la asignatura *Planificación en Salud*: el alumno podría ensayar el rol del Nutricionista ante la necesidad de diseñar un diagnóstico de situación e instrumentos apropiados para recolectar datos de grupos focales), se retoman aquí como un futuro proyecto de enseñanza pospandemia y que se extiende más allá del estudio de caso asumido.

Para que la bimodalidad funcione (Mendiguren Galdospin, Meso Ayerdi, Pérez Dasilva y Ganzabal Learreta, 2023) toca reflexionar y repensar la forma de desarrollar las clases; por ejemplo, al alternar los tiempos de atención al alumnado de los dos espacios, porque el reto es encontrar la estrategia más eficaz para el alumnado que cursa en línea y el que lo hace presencialmente.

El objetivo es conseguir que la docencia bimodal, aparte de ser una solución para hacer frente a esta situación, se convierta en una opción altamente eficaz; porque el peligro de la bimodalidad es enfocar los esfuerzos en el medio para llegar, más que en el método,

lo que ocasiona que esté latente el temor a volver a las clases magistrales tradicionales a través de una pantalla y sin la participación real del alumnado.

La motivación por asistir a las clases virtuales que inicia en pandemia ha ido decayendo con el correr del tiempo, notando cada vez más pantallas apagadas, micrófonos muteados, alumnos en actividad laboral mientras el docente está desarrollando la clase, alumnos movilizándose en su auto o a pie durante una videoconferencia, inasistencia a los encuentros sincrónicos, desinterés por revisar los videos compartidos en el aula virtual que reproducen los encuentros sincrónicos y, como en la pospandemia, la asistencia a los encuentros sincrónicos no es obligatoria, se desestima la participación activa de los estudiantes en su transcurso.

Muy probablemente, el proyecto de hibridación o bimodalidad de la cátedra deba contemplar la estrategia más apropiada para que la enseñanza y el aprendizaje sean exitosos –siempre en el marco didáctico socioconstructivista–, adaptada al nuevo alumnado, a sus necesidades de *motivación*, organización, diálogo y con contenidos multimedia (por ejemplo, plataformas de *streaming*) y sea propicio tender una red de estudiantes en todo el territorio nacional, afianzando la multiculturalidad dentro de las aulas.

5. Conclusiones

En este estudio de caso *Virtualización de la asignatura Planificación en Salud en el contexto de la pandemia por COVID-19 y en el contexto pospandemia* se ha trabajado en función de los objetivos de:

- Especificar las características del contexto de la pandemia de COVID-19 en el que se desarrolla la virtualización de la asignatura de grado *Planificación en Salud*.
- Describir el proceso de virtualización implementado, integrando categorías de análisis específicas de la educación a distancia en entornos virtuales.
- Explicar las interacciones que se producen entre alumnos, docentes y contenidos en el entorno educativo en línea creado durante la pandemia, confrontándolas

con el marco teórico de los cursos de la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales.

- Concluir respecto de los requerimientos pedagógicos, tecnológicos e institucionales necesarios para el cursado a distancia de esa asignatura universitaria.
- Proyectar estos requerimientos al escenario pospandemia actual en el que la asignatura *Planificación en Salud* podría cursarse bimodalmente.

Las tareas realizadas permiten concluir que, ante la emergencia, la reacción inmediata ha sido la de pasar, sin preparación previa en muchos casos, de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual, estrategia en la que puede reconocerse una virtud para la educación universitaria: haber evitado el cese de las actividades académicas.

Según datos de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, el 93 % de la oferta educativa en la prepandemia se desarrolla en forma presencial, mientras que el 7 % restante es virtual. De ese último porcentaje de oferta educativa, apenas el 37 % corresponde a las universidades públicas (Consejo Interuniversitario Nacional, 2021).

Estos datos han cambiado diametralmente durante la pandemia, aunque el nuevo dispositivo tecnopedagógico implementado en razón del aislamiento por COVID-19 exige revisar cuestiones curriculares, didácticas, académicas y objetivos de cada asignatura, así como de los planes de estudio y perfil del egresado, en un proceso de reflexión de mediano y largo plazo (Seoane y Duch, 2023) como el que se ha encarado en este estudio de caso.

En total acuerdo con el trabajo de Sánchez Martínez (2022) el escenario universitario de Argentina no es homogéneo, ya que hay una gran diversidad de instituciones universitarias: públicas y privadas, grandes, medianas y pequeñas, algunas selectivas y la mayoría masivas, tradicionales unas y más modernas en su concepción académica y en su gobernanza otras, solo presenciales y también bimodales (p. 148). Esa diversidad anticipa que las opciones sobre el perfil institucional pospandemia son, muy probablemente, también diversas y variadas, como corresponde a una sociedad plural en las aspiraciones individuales, en las demandas del mercado de trabajo, en los requerimientos del Estado, y en las expectativas de la sociedad civil.

Dentro de las modalidades conocidas como “universidad presencial”, “universidad virtual” y “universidad bimodal”, lo que debería tener mayor incidencia es la calidad de la enseñanza a ofrecer, y en consecuencia, en la calidad de la formación a lograr, sea la estrategia de hibridación que se adopte, así como su alcance, intensidad, conveniencia pedagógica, y momento o fase del proceso de formación en que se introduzca o trabaje en cada una de las modalidades.

En el caso aquí estudiado, el entorno virtual de enseñanza y de aprendizaje utilizado ha dado soporte de forma asincrónica al aula virtual, permitiendo la interacción docente-alumnos, pudiendo los alumnos interactuar con los docentes y entre pares. Los componentes de este EVEA incluidos en la virtualización de Planificación en Salud son: usuarios, bajo el rol estudiante, profesor con o sin permiso de edición; recursos (formato PDF): plan de estudios, cronograma, instructivo, bibliografía; módulos: integrando unidades didácticas; foros: de tipo anuncios y avisos y foros simples; actividades optativas: estudio de casos adaptado a su resolución en el foro; actividades obligatorias: trabajos prácticos: la elaboración de un proyecto final grupal sobre nutrición comunitaria y exámenes: parcial y recuperatorio (tipo cuestionario múltiple choice); evaluación final: tipo texto en línea; encuesta de satisfacción: encuesta de valoración habilitada al término de la cursada... muchos de los cuales no pueden ser implementados –o, por lo menos, hacerlo cómodamente– con una modalidad presencial de cursado.

En conclusión, la pandemia del COVID-19 ha sido un enorme desafío para la educación y no se puede predecir si en un futuro volverá a ser necesario hacer frente a otra crisis sanitaria (o de cualquier otra índole) que requiera tener interiorizados modelos educativos y estrategias docentes adaptables, como por ejemplo: un proyecto de hibridación de la cátedra. Aún resta un gran trabajo para llegar a lograr la bimodalidad de la cursada.

6. Referencias bibliográficas

- Angustias Hinojo, M. y Fernández, A. (2012). *El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en educación superior*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Alianza de la Universidad de Manizales y CINDE. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77323982008.pdf>
- Arango-Vásquez, S. I. y Manrique-Losada, B. (2023). Interacciones comunicativas y colaboración mediada por entornos virtuales de aprendizaje universitarios. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(76). <https://revistas.um.es/red/article/view/544981>
- Area Moreira, M. (2021). La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. *Propuesta Educativa*, 30(56), 57-70. <https://www.redalyc.org/journal/4030/403070017007/html/>
- Area Moreira, M. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente. *Revista RED (Revista de Educación a Distancia)*. XVI (56), 2-21. <https://www.um.es/ead/red/56/area.pdf>
- Area Moreira, M. (2013). *Universidades de piedra con campus en la nube*. V Jornada de Innovación Docente “Innovar para crecer, crecer para innovar”. Universidad de Valladolid. <http://www.scielo.org.ar/pdf/pe/n56/1995-7785-PE-56-00057.pdf>
- Baelo Álvarez, R. (2009). El e-learning, una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del siglo xxi. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, núm. 35, julio, 87-96. Universidad de Sevilla. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36812381007.pdf>
- Bandaranayake, R. C. (2008). Setting and maintaining standards in multiple choice examinations. *AMEE Guide No. 37. Medical Teacher*, 30(9-10), 836-845. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19117221/>
- Barberá, E. (2016). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *Revista de Educación a distancia (RED)* 50. <https://revistas.um.es/red/article/view/270811/198331>

- Belloch, C. (2012). *Entornos virtuales de aprendizaje*. Unidad de Tecnología Educativa. (UTE). Universidad de Valencia. <http://media.picalab.cl/repo/sustentabilidad/RCS-2017/METAS%20APL/META%203.1-Extensi%C3%B3n/proyectos%20-%20Evidencias/Cursos%20EEEE/Curso%20EEEE/EVA%20breve.pdf>
- Cabero, J. (2015). Tendencias para el aprendizaje digital: de los contenidos cerrados al diseño de materiales centrado en las actividades. El proyecto Dipro 2.0. *Revista de Educación a Distancia*, 32, 1-27. <http://revistas.um.es/red/article/view/233041>
- Castañeda Quintero, L. (2007). *Herramientas sincrónicas y cuasisincrónicas para la comunicación educativa*. Grupo de Investigación de Tecnología Educativa. Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/13416/1/videoymnsn.pdf>
- Chan Núñez, M. (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. *RED-Revista de Educación a Distancia*. Núm. 48. Artíc. 1. 2-32. <http://www.um.es/ead/red/48/chan.pdf>
- Conicet (2020). *Guía de lenguaje inclusivo no sexista*. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación Argentina. https://cenpat.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/91/2020/08/Guia-lenguaje-inclusivo-no-sexista-CENPAT_final-1.pdf
- Consejo Interuniversitario Nacional (2021). *Los desafíos de la pospandemia*. Año XX. (91). 10-11. https://www.cin.edu.ar/descargas/revistas/revista_91.pdf
- Crook, C. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Morata.
- D'Addino, J., Mayorga, H. y Harris, M. (2015). El paciente virtual como método de enseñanza en el pregrado. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 18(5), 325-330. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322015000600006
- Decreto 297 (2020). *Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)*. Presidencia de la Nación Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

- Del Prado, A. M. y Doria, M. V. (2015). Construcción de materiales didácticos en ambientes virtuales de aprendizaje. *STS 2015, 2º Simposio Argentino sobre Tecnología y Sociedad*, 82-89. <https://riaa-tecnio.unca.edu.ar/handle/123456789/28>
- Esquivel Güemes, A. S. y Canto Herrera, P. J. C. (2018). Tipos de interacciones en un ambiente virtual de aprendizaje entre estudiantes, profesores y contenidos. *Revista Varela*, 18(51), 263-277. <https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/111>
- Fish, S. (2012). “¿Hay un texto en esta clase?”. Palti, E. *Giro lingüístico e historia intelectual*. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Floris, C. (2016). La bimodalidad no es igual a la suma de modalidades. Villar, A. (comp.). *Bimodalidad: articulación y convergencia en la educación superior*. Universidad Nacional de Quilmes.
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09-32. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García Aretio, L. (2002). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Ariel.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*, 27, s.p. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hurtubise, L., Hall, E., Sheridan, L. y Han, H. (2015). The flipped classroom in medical education: engaging students to build competency. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 2, JMECD-S23895. https://www.researchgate.net/publication/275584515_The_Flipped_Classroom_in_Medical_Education_Engaging_Students_to_Build_Competency
- Kerbrat Orecchioni, C. (1997). *La enunciación*. Edicial.

- Kneebone, R., Kidd, J., Nestel, D., Asvall, S. y Ara Darzi, P. (2002). Un modelo innovador para la enseñanza y el aprendizaje de procedimientos clínicos. *Med Educ.* 2002 Jul;36 (7), 628-634. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12109984/>
- Ley 26206 (2006). *Ley de Educación Nacional*. República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ley 24521 (1995). *Ley de Educación Superior*. República Argentina. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- López Morocho, L. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(5-2), 98-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7898226>
- López, Z. (2018). El diseño de materiales didácticos sobre TIC para una enseñanza universitaria inclusiva y online. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, 2(9), 30-41. <https://doi.org/10.15304/ricd.2.9.5499>
- Luna, A., Steiman, B. y Lastra, K. (2019). *La educación bimodal como propuesta de democratización universitaria*. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas: Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1010.pdf>
- Maggio, M. (2021) Enseñar en la universidad. Pandemia... y después. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 203-217. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/34097>
- Mendiguren Galdospin, T., Meso Ayerdi, K., Pérez Dasilva, J. A. y Ganzabal Learreta, M. (2023). Enseñanza bimodal en época de pandemia. Solución provisoria y reto para el futuro en la educación superior. *Hipertext.net*, (26), 83-92. <https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2023.i26.13>
- Moodle (s.f.). *Acerca de Moodle*. https://docs.moodle.org/all/es/Acerca_de_Moodle

- Onrubia, J. (2016). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia*, 50, 1-14. <https://revistas.um.es/red/article/view/24721/24041>
- Pimentel, M., Carvalho, F. y Maddalena, T. (2023). Eight Principles of Online Education for Teacher Training. Ocho principios de la educación en línea para la formación del profesorado. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(49), 269-283. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i49.2023>
- Pineda Ballesteros, E., Darder Mesquida, A. y Salinas Ibáñez, J. M. (2024). Modelo pedagógico para la educación a distancia mediada virtualmente con una perspectiva de distancia transaccional. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 24 (77). <https://revistas.um.es/red/article/view/557441/356581>
- Resolución 2619 (2023). *Acreditación de los estándares de la carrera de Licenciatura en Nutrición*. Ministerio de Educación de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/299040/20231124>
- Resolución 2599 (2023). *Reglamento sobre la modalidad de educación a distancia*. Ministerio de Educación de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/298714/20231121>
- Resolución 798 (2022). *Contenidos curriculares básicos, carga horaria mínima, criterios de intensidad de la formación práctica y estándares para la acreditación de las carreras de Medicina*. Ministerio de Educación de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resolución-798-2022-362403/texto>
- Resolución 74 (2020). *Licenciado en Nutrición*. Ministerio de Educación de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226225/20200304>
- Resolución 82 (2020). *Medidas preventivas*. Ministerio de Educación de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226498/20200310>

- Resolución 2641 (2017). *Sistema Institucional de Educación a Distancia*. Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina. https://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RM2641_2017.pdf
- Resolución 2200 (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Asamblea General de las Naciones Unidas. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf
- Rodríguez Fernández, N. (2014). Fundamentos del proceso educativo a distancia: enseñanza, aprendizaje y evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Vol 17: 2, 75-93. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/103261/rodriguez_fernandez_noemi.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Román Maldonado, C. E. (2009). Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior on line. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (26), 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215516009.pdf>
- Rúa, A. (2018). *Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales. Clase 4*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Sánchez Martínez, E. (2022). ¿Qué universidad después de la pandemia? *Integración y conocimiento* N° 11, Vol 1, 147-152. <file:///C:/Users/Ana%20Rua/Downloads/10+-+Sanchez+Martinez+147-152.pdf>
- Seoane, C. M. y Duch, V. (2023). Educación superior híbrida. De lo simbólico y lo práctico. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*, 4(1), 4-10. <https://revistascientificas.una.py/index.php/REPED/article/view/3277>
- Steiman, J. (2019). *Más didáctica (en la educación superior)*. Miño y Dávila.
- Universidad Nacional de Quilmes (2020). *Reglamento de Trabajo Final de Integración para Especializaciones de la Universidad Nacional de Quilmes*. UNQ. <https://drive.google.com/file/d/114vVRVrgRULz65IxkvQDtpUIWbRGM5dR/view>

Zapata, M. (2016). Secuenciación de contenidos y objetos de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, 50, 1-29. <http://revistas.um.es/red/article/view/25221/24521>.