



unesco

Instituto Internacional
para la Educación Superior
en América Latina
y el Caribe

ess

**Educación
Superior y
Sociedad**

Vol. 33 No. 2 (2021)

33

**Incluye Dossier Temático:
Desafíos de la educación superior
frente a la pandemia de Covid-19
en América Latina y el Caribe**

11. La regulación de la educación a distancia y la experiencia previa de los académicos argentinos para desarrollar su actividad docente en entornos virtuales antes de la irrupción de la pandemia

María Catalina Nosiglia y Brian Fuksman

RESUMEN

Los académicos son actores fundamentales de la universidad en la medida en que desarrollan distintas actividades, tales como, la enseñanza, la investigación y la extensión universitaria. En el último año y medio, las universidades debieron implementar distintas estrategias de enseñanza remota de emergencia, sobre la base de tradiciones institucionales de carácter presencial. Dichas acciones debieron realizarse en un contexto caracterizado por la urgencia, la excepcionalidad y la incertidumbre frente a la necesidad de asegurar la continuidad pedagógica para garantizar el derecho a la educación. El presente artículo se propone caracterizar la experiencia previa, a la irrupción de la pandemia en marzo del año 2020, de los académicos argentinos para desarrollar su actividad docente en entornos virtuales, así como el desarrollo reciente y la evolución normativa de educación a distancia en Argentina. Dado el tiempo transcurrido que supone el desarrollo de nuevas experiencias de enseñanza mediada por las TIC, el trabajo podrá constituirse como insumo para contrastarlo con otros estudios que analicen los impactos de la pandemia en las universidades argentinas. El diseño metodológico implicó la aplicación de una encuesta a una muestra representativa de académicos de las universidades nacionales argentinas, en el marco del proyecto internacional APIKS (Academic Profession in the Knowledge-Based Society).

Palabras Clave: Universidad; Profesión Académica; Educación a Distancia; APIKS.

Regulation of remote learning and the experience of Argentine academics in the development of their teaching activity in e-learning before the outbreak of the pandemic

ABSTRACT

Academics are fundamental actors for the university when they develop different activities, such as teaching, research and university extension. In the last year and a half, universities have been challenged to implement different strategies for emergency remote teaching. These actions had to be carried out in a context characterized by urgency, exceptionality and uncertainty regarding the need to ensure pedagogical continuity to guarantee the right to education. The purpose of the article is to characterize the experience prior to the outbreak of the pandemic in March 2020, of Argentine academics in the development of their teaching activity in virtual environments, as well as the recent development and regulatory evolution of remote learning in Argentina. Given the elapsed time involved in the development of new ICT-mediated teaching experiences, the work may become an input to contrast it with other studies that analyze the impacts of the pandemic in Argentine universities. The methodological design involved the application of a survey to a representative sample of academics from Argentine national universities, within the framework of the international project APIKS (Academic Profession in the Knowledge-Based Society).

Keywords: University; Academic Profession; E-learning; APIKS.

A regulamentação da educação a distância e a experiência dos acadêmicos argentinos no desenvolvimento da atividade docente em ambientes virtuais antes da eclosão da pandemia

RESUMO

Os acadêmicos são atores fundamentais da universidade na medida em que desenvolvem diversas atividades, como ensino, pesquisa e extensão universitária. No último ano e meio, as universidades foram desafiadas a implementar diferentes estratégias de educação remota emergencial. Essas ações deveriam ser realizadas em um contexto caracterizado pela urgência, excepcionalidade e incerteza diante da necessidade de garantir a continuidade pedagógica e em

consequência o direito à educação. Este artigo tem como objetivo caracterizar a experiência anterior à eclosão da pandemia em março de 2020, dos académicos argentinos para desenvolver sua atividade docente em ambientes virtuais, bem como o recente desenvolvimento e evolução regulatória da educação a distância na Argentina. Dado o tempo decorrido no desenvolvimento de novas experiências de ensino mediadas pelas TIC, o trabalho pode se tornar um insumo para contrastá-lo com outros estudos que analisam os impactos da pandemia nas universidades argentinas. O desenho metodológico envolveu a aplicação de uma pesquisa a uma amostra representativa de académicos de universidades nacionais argentinas, no âmbito do projeto internacional APIKS (Academic Profession in the Knowledge-Based Society).

Palavras-chave: Universidade; Profissão Acadêmica; Educação a Distância; APIKS.

La réglementation de l'enseignement à distance et l'expérience des académiciens argentins dans le développement de leur activité d'enseignement dans des environnements virtuels avant le déclenchement de la pandémie

RESUMÉ

Les académiciens sont des acteurs fondamentaux pour l'université dans la mesure où ils développent des activités différentes, telles que l'enseignement, la recherche et l'extension universitaire. Au cours de la dernière année et demie, les universités ont été mises au défi de mettre en œuvre différentes stratégies d'enseignement à distance en situation d'urgence, basées sur des traditions institutionnelles de nature présentielle. Ces actions devaient être menées dans un contexte caractérisé par l'urgence, l'exception et l'incertitude face à la nécessité d'assurer une continuité pédagogique pour garantir le droit à l'éducation. Cet article vise à caractériser l'expérience avant le déclenchement de la pandémie en mars 2020, des académiciens argentins dans le développement de leur activité d'enseignement dans des environnements virtuels, ainsi que le développement récent et l'évolution réglementaire de l'enseignement à distance en Argentine. Compte tenu du temps écoulé pour le développement de nouvelles expériences d'enseignement à partir de l'usage des TIC, le travail peut devenir

une contribution afin de le contraster avec d'autres études qui analysent les impacts de la pandémie dans les universités argentines. La conception méthodologique impliquait l'application d'une enquête à un échantillon représentatif d'académiciens des universités nationales argentines, dans le cadre du projet international APIKS (Profession académique dans la société basée sur la connaissance).

Mots clés: Université; Profession Académique; Enseignement à Distance; APIKS

1. INTRODUCCIÓN

Los académicos son actores fundamentales de la universidad en la medida en que desarrollan distintas actividades, tales como, la enseñanza, la investigación y la extensión universitaria. En el último año y medio, las universidades debieron implementar distintas estrategias de enseñanza remota de emergencia⁽¹⁾, sobre la base de tradiciones institucionales de carácter presencial. Dichas acciones debieron realizarse en un contexto caracterizado por la urgencia, la excepcionalidad y la incertidumbre frente a la necesidad de asegurar la continuidad pedagógica para garantizar el derecho a la educación.

El presente artículo se propone caracterizar la experiencia previa, a la irrupción de la pandemia en marzo del año 2020, de los académicos argentinos para desarrollar su actividad docente en entornos virtuales, así como el desarrollo reciente y la evolución normativa de educación a distancia en Argentina. Dado el tiempo transcurrido que supone el desarrollo de nuevas experiencias de enseñanza mediada por las Tecnologías de Información y La Comunicación (TIC), el trabajo podrá constituirse como insumo para contrastarlo con otros estudios que analicen los impactos de la pandemia en las universidades argentinas.

⁽¹⁾ La noción de enseñanza remota de emergencia procura distinguir entre las actividades de enseñanza desarrolladas durante contextos normales, de aquellas actividades desplegadas en circunstancias extraordinarias, y bajo ciertas condiciones críticas como la falta de tiempo, recursos o de capacitación del cuerpo académico. Asimismo, el carácter de emergencia de la noción resalta el hecho de que estas actividades no respondieron a una política establecida o planificada de antemano, sino que surgieron como una respuesta improvisada frente al contexto (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020).

El artículo se organiza en cuatro apartados. Comienza por presentar algunos aportes relevantes de los estudios sobre la profesión académica. El siguiente apartado analiza el desarrollo reciente de la educación a distancia (EaD) en Argentina y su evolución normativa. A continuación, se presenta el diseño metodológico y las características principales del estudio internacional APIKS, seguido de los resultados relativos a la experiencia previa de los académicos en entornos virtuales. Por último, se plantean algunos temas para investigaciones futuras sobre lo ocurrido durante el período de emergencia y sus posibles impactos.

Algunas notas teóricas sobre la profesión académica

Los estudios sobre la profesión académica conforman un campo cuyo desarrollo es relativamente reciente. Entre los estudios clásicos pueden destacarse los de Clark (1991), Becher (1989) y Bourdieu (1984).

En su estudio comparado sobre los sistemas de educación superior, Clark (1991) explica que los académicos poseen una doble pertenencia de naturaleza disciplinar e institucional. La primera es internacional e independiente de su localización geográfica; mientras que la segunda, está asociada a la universidad donde el académico se desempeña. Sin embargo, el autor destaca que, la pertenencia disciplinar, es la predominante ya que resulta poco probable que un académico opte por cambiar de disciplina debido al esfuerzo prolongado de formación que demandaría. Por lo tanto, la mayor lealtad del académico es hacia la disciplina.

Vinculado con lo anterior, en un estudio sobre los campos disciplinares, Becher (1989) identifica que las características epistemológicas y sociológicas de cada campo inciden, junto con otros factores institucionales y externos, en la configuración de la carrera académica. A partir de la construcción de una taxonomía de cuatro tipos que cruzan las dicotomías *duro/blando* y *puro/aplicado*, el autor distingue procesos de socialización profesional divergentes que establecen modos legítimos de comunicación, de producción del conocimiento, de requisitos implícitos para iniciarse y consolidarse en la carrera académica, entre otros. Así, por ejemplo, observa que en las ciencias duras/básicas suele existir un requisito implícito de poseer título de doctor como condición para que los académicos noveles se inicien en la carrera académica. En contraste, ese requisito está menos generalizado en otras disciplinas como el Derecho. Quizás algunas de estas conclusiones deberían ser revisadas a la luz de las exigencias de mayores niveles

académicos requeridos tanto en lo académico como en el campo profesional en la actualidad.

Por su parte, Bourdieu (1984) analizó al grupo de los académicos franceses como actores en un campo de poder donde compiten por acceder y conservar bienes materiales y simbólicos. Este autor identificó que los académicos procuran obtener diversos tipos de capital cultural que les permiten ocupar posiciones de poder en la universidad. Los principales capitales culturales vinculados a la organización universitaria son: el capital cultural instituido, vinculado a la posesión de titulaciones académicas que otorgan legitimidad para el desarrollo de ciertas funciones académicas; el capital de poder universitario, relacionado con el lugar formal de autoridad que un determinado académico ocupa en la jerarquía de la organización universitaria; el capital de poder científico, vinculado con la afiliación institucional del académico en determinadas asociaciones científicas nacionales o extranjeras; y el capital de prestigio científico, relacionado con las distinciones, premios o reconocimientos que recibe un académico por parte de su comunidad científica.

Recientemente, se suscitaron diversas discusiones respecto al campo de la profesión académica. Existen discusiones sobre el *status público de la docencia universitaria* donde se debate si se trata de una profesión liberal con amplios márgenes de autonomía o si, por el contrario, son funcionarios públicos cuyo trabajo debiera estar estrictamente regulado por los Estados. Al respecto, es posible ilustrar esta discusión en las divergentes tradiciones nacionales ya que, mientras en Inglaterra predomina la primera concepción, en Francia prevalece la segunda (Pedró, 2004; Fernández Enguita, 2001).

Asimismo, se destacan otras discusiones que se interrogan si existe una profesión académica conformada por miembros que comparten intereses y creencias comunes o si, por el contrario, la elevada heterogeneidad interna impide su estudio como tal. Al respecto Grediaga Kuri, Jimenez y González (2004) adoptaron una posición y consideran como miembros del cuerpo académico a todas aquellas personas que se encuentren adscritos a algún tipo de institución universitaria y desarrollen una de las funciones académicas, independientemente de su dedicación al cargo.

Para el caso argentino y pese a la predominancia de las dedicaciones simples, Marquina (2013) considera que resulta razonable conceptualizar a los docentes universitarios como miembros de una profesión porque, entre otras razones, éstos desarrollan su actividad alrededor de un núcleo básico de conocimiento

especializado adquirido a través de un proceso de aprendizaje formal; existen normas para el acceso y la promoción en los cargos; poseen autonomía relativa para definir el contenido del trabajo académico y también porque sus integrantes reconocen como única autoridad para juzgarlos a sus propios pares académicos. Asimismo, existen debates sobre si corresponde hablar de una única profesión o de varias debido a la multiplicidad de culturas disciplinares asociadas a cada campo. Al respecto, Perkin (1984) reconoce como elemento común de la profesión académica su constitución como una “key profession” o “profesión de profesiones” en la medida en que aquella se recrea a sí misma y es la responsable de formar a las restantes profesiones.

Sin embargo, algunas investigaciones identifican numerosos problemas que afectan el desarrollo pleno del trabajo académico como:

- a) la predominancia de dedicaciones simples⁽²⁾ que solo contemplan remuneración para la función docente en el marco de un sistema que exige realizar funciones de investigación y de extensión para poder acceder, permanecer y ser promovido en la carrera académica⁽³⁾ (Nosiglia y Fuksman, 2020);
- b) la existencia de numerosos cargos de docentes interinos que no suponen la estabilidad en el cargo e impiden un ejercicio pleno de la ciudadanía universitaria⁽⁴⁾ (García de Fanelli, 2009; Marquina, 2013;) y;
- c) las desiguales condiciones de trabajo y de desarrollo profesional entre profesores y auxiliares docentes que resultan sumamente adversas para los segundos (Nosiglia, Fuksman y Januszvesky, 2021).

⁽²⁾ En 2018 el 67% de los cargos docentes en universidades nacionales eran de dedicación simple, según datos del anuario estadístico de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPUME).

⁽³⁾ La carrera académica es definida por Nosiglia, Trippano y Mulle (2017) como el conjunto de reglas y mecanismos institucionales que delimitan las modalidades de ingreso, selección, promoción, ascenso, permanencia y baja de los cargos docentes en las diferentes instituciones educativas.

⁽⁴⁾ La Ley 24.521 establece que el ingreso a la carrera académica en las instituciones estatales debe ser mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición y que, únicamente, con carácter excepcional pueden ser designados de manera temporaria e interina hasta tanto se sustancien los concursos. Asimismo, establece que solo los docentes regulares pueden ser electos y votar a sus representantes del claustro docente.

La regulación de la educación a distancia (EaD) en Argentina

La EaD engloba a una multiplicidad de programas de enseñanza que, como denominador común, se caracterizan por estructurar una relación docente-alumno, separada en el tiempo y/o espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo. Además, cabe destacar las importantes transformaciones que registró dicha modalidad conforme fueron avanzando los desarrollos de las TIC.

Telleira (2004) destaca en perspectiva histórica que esta modalidad en sus inicios se configuró como programas de estudio por correspondencia y por radiodifusión para luego mutar gradualmente hacia soportes multimediales. Asimismo, Barberá (2014) señala que, aunque la EaD tiene sus raíces a fines del siglo XIX, su desarrollo y reflexión teórica sistemática comienza recién durante la década del 1990. Durante dicha período, denominado como adolescencia tardía de la EaD se publican los trabajos de Peters (1998) donde explora a la EaD como un proceso industrializado y analiza sus factores de racionalización y división del trabajo que le permite lograr mayores niveles de acceso; los estudios de Moore (1994) que analizan los procesos de aprendizaje autónomo de los estudiantes y; los trabajos de Holmberg (1995) acerca de las especificidades del vínculo pedagógico entre los docentes y los estudiantes en la virtualidad; entre otros.

Asimismo, la literatura sobre el trabajo académico en las carreras de EaD coincide en identificar ciertos rasgos específicos que la diferencian de la presencialidad. Así, por ejemplo, Ruiz Bolívar y Dávila (2016) argumentan sobre la necesidad de ofrecer una formación pedagógica específica a los académicos para que puedan gestionar de forma eficaz diversos componentes didácticos tales como la selección, secuenciación y organización de los contenidos en entornos virtuales; el diseño de actividades formativas; el seguimiento y evaluación de los estudiantes, entre otras. Asimismo, Campos Céspedes, Brenes y Solano (2011) señalan que, además de requerir de ciertas competencias, referidas a las habilidades para la aplicación de herramientas tecnológicas asociadas con el proceso educativo, la EaD también presupone la reformulación del contrato didáctico. Los autores argumentan sobre la conveniencia de concebir al académico como un facilitador del aprendizaje que interactúa con un estudiantado que debiera desarrollar competencias para un aprendizaje más autónomo.

En Argentina, la modalidad a distancia comenzó a registrar una importante expansión durante la última década⁽⁵⁾. Cabe señalar que el crecimiento de dicha modalidad ha sido dispar entre los distintos sectores de gestión. De hecho, durante el 2019, el 76% de los graduados de todas las carreras de EaD pertenecían a universidades privadas. No obstante, la participación de esta modalidad en el total del sistema universitario sigue siendo baja ya que la enseñanza universitaria en nuestro país es predominantemente presencial (Ver cuadro 1).

Es debido a este carácter incipiente, que el marco normativo destinado a regular el trabajo de los académicos en la EaD es escaso o poco prescriptivo. Pérez Centeno (2017) identifica a esta modalidad como un ámbito no estructurado de la profesión académica al identificar en ella una serie de características distintas. En primer lugar, destaca que en muchas universidades públicas y privadas se privilegia la contratación temporaria de los docentes para que realicen tareas de diseño de la asignatura o para el desarrollo de tareas de tutoría y seguimiento de los estudiantes. Es decir, dichos docentes no gozan de estabilidad en el cargo y presentan serios obstáculos para participar en el cogobierno de las instituciones. En segundo lugar, el autor observa que suele privilegiarse exclusivamente la función docencia y, por lo tanto, raras veces los académicos

Cuadro 1. Cantidad de ofertas según modalidad y nivel. Año 2019

Modalidad	PREGRADO Y GRADO		POSGRADO	
	Abs.	%	Abs.	%
Presencial	6.627	94,4%	2.881	96,8%
A Distancia	392	5,6%	96	3,2%
Total	7.015	100%	2.977	100%

Fuente: Elaboración propia en base a datos provenientes de la síntesis de información estadística universitaria SPU-ME. Año 2019.

⁽⁵⁾ La participación de los egresados de carreras de EaD en el total de graduados del país se incrementó en un 5,5% entre el 2010 y el 2019, según datos provenientes de la síntesis de información estadística universitaria SPU-ME. Año 2019.

tienen oportunidades de articular su tarea docente con actividades de investigación y/o extensión.

En referencia a la regulación de la EaD, a continuación de manera cronológica, se describirá el contenido de las sucesivas normativas relativas a esta modalidad (Ver cuadro 2).

El primer antecedente normativo que procuró regular la EaD en Argentina fue la Resolución N°1716/98 del Ministerio de Educación Nacional. En sus considerandos se reconocía a la EaD como una modalidad muy incipiente, pero que tendría un importante crecimiento en el mediano plazo y, por ello, resultaba necesario establecer normas y pautas mínimas que permitieran su desarrollo ordenado y aseguraran su calidad académica.

En cuanto al proceso de elaboración de dicha Resolución, Santángelo (2003) identifica que en 1995 se había publicado un informe de la Comisión de Educación a Distancia, convocada por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Se trató de una comisión integrada por especialistas del área. En relación al contenido específico de la Resolución, la misma comienza por definir a la modalidad de EaD como:

Cuadro 2. Normativas históricas que regularon la EaD en Argentina. Año 2021

NORMATIVA	AÑO	ESTADO
Ley 24.521 de Educación Superior	1995	Vigente
Resolución N°1716/98 del Ministerio de Educación Nacional	1998	No vigente
Resolución N°1117/04 del Ministerio de Educación Nacional	2004	No vigente
Ley 26.206 de Educación Nacional	2006	Vigente
Disposición N°1/10 de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU)	2010	Vigente (con modificaciones)
Resolución 2641-E/2017 del Ministerio de Educación y Deportes	2017	Vigente
Ley 27.550 de modificación de la Ley de Educación Nacional	2020	Vigente

Fuente: Elaboración propia

El proceso de enseñanza-aprendizaje que no requiere la presencia física del alumno en aulas u otras dependencias en las que se brindan servicios educativos, salvo para trámites administrativos, reuniones informativas, prácticas sujetas a supervisión, consultas tutoriales y exámenes parciales o finales de acreditación, siempre que se empleen materiales y recursos tecnológicos especialmente desarrollados para obviar dicha presencia y se cuente con una organización académica y un sistema de gestión y evaluación específico disertando para tal fin. Quedan comprendidas en esta denominación las modalidades conocidas como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta y cualquier otra que reúna las características indicadas precedentemente⁽⁶⁾.

Al respecto, se advierte que, a diferencia de las regulaciones vigentes, la normativa de 1998 no fijaba una carga horaria mínima para que la oferta quede comprendida como EaD. No obstante, se destaca que la Resolución 1716/98 dispuso por primera vez la necesidad de que las titulaciones ofertadas bajo esta modalidad soliciten un reconocimiento oficial y una resolución de validez nacional específica. Sobre este punto, la normativa establece que:

Cuando una institución educativa de gestión pública o privada proyecte implementar la modalidad de educación a distancia en carreras y programas cuyos títulos y/o certificados cuenten previamente con reconocimiento oficial para ser cursadas mediante la modalidad presencial, deberá solicitar expresamente un reconocimiento específico (...)⁽⁷⁾.

De este modo, la normativa avanzó en delinear un mecanismo específico para tramitar el reconocimiento oficial de este tipo de titulaciones ya que, la institución universitaria, debía presentar la fundamentación de la propuesta pedagógica, el diseño de los instrumentos de evaluación de las asignaturas, información

⁽⁶⁾ Art. 1 de la Resolución 1716/98 MEN.

⁽⁷⁾ Art. 4 de la Resolución 1716/98 MEN

sobre los centros académicos de apoyo local, el régimen de alumnos, el presupuesto del emprendimiento y el modo de financiamiento, entre otros elementos. En síntesis, se observa que con esta norma el Estado nacional llevó adelante una primera iniciativa tendiente a regular la modalidad de EaD, aunque era poco prescriptiva. Este fenómeno podría guardar relación con el estado de desarrollo muy incipiente de dicha modalidad durante la década del '90, donde la primera universidad en ofrecer titulaciones utilizando internet fue la Universidad Nacional de Quilmes en 1999.

Al poco tiempo de aprobarse esta primera normativa, Campi y Esteban (2018) destacan, que en el año 2002 la Secretaría de Políticas Universitarias realizó nuevas consultas a expertos con el fin de relevar las experiencias en la región. El propósito era desarrollar una nueva normativa. De este modo, en el año 2004 se aprobó la Resolución N°1717/04.

La nueva normativa definió de manera más amplia a la modalidad de EaD como:

la modalidad educativa no presencial, que propone formas específicas de mediación de la relación educativa entre los actores del proceso de enseñanza y de aprendizaje, con referencia a determinado modelo pedagógico. Dicha mediatización se realiza con la utilización de una gran variedad de recursos, especialmente, de las tecnologías de la información y redes de comunicación, junto con la producción de materiales de estudio, poniendo énfasis en el desarrollo de estrategias de interacción. Se comprenderá por Educación a Distancia a las propuestas frecuentemente identificadas también como educación o enseñanza semipresencial, no presencial, abierta, educación asistida, flexible, aprendizaje electrónico (e-learning), aprendizaje combinado (b-learning), educación virtual, aprendizaje en red (network learning), aprendizaje o comunicación mediada por computadora (CMC), cibereducación, teleformación y otras que reúnan las características mencionadas precedentemente.⁽⁸⁾

⁽⁸⁾ Art. 4 de la Resolución 1716/98 MEN

El contenido de la nueva normativa, incorporó los avances registrados en los campos de la tecnología educativa y las TIC; incorporó el requerimiento a las universidades de asegurar una adecuada capacitación de sus docentes y no docentes⁽⁹⁾; mantuvo vigente la diferenciación entre los trámites de reconocimiento oficial y validez nacional del título de las modalidades presencial y de la EaD y creó un sistema periódico de evaluación de la oferta académica. Estableció con base al nuevo sistema que, la presentación de una carrera de grado, pregrado o posgrado tendrá la estructura de un proyecto académico, el cual deberá contemplar un sistema de evaluación interna (especialmente referida a la satisfacción de los estudiantes, la capacitación de los recursos docentes y técnicos, materiales, tecnología y gestión); que la aprobación de dicho programa, con el consecuente reconocimiento oficial, se otorgará por un lapso máximo de seis años, al cabo de los cuales deberá volver a presentarse para su revalidación⁽¹⁰⁾. Se advierte, entonces, la configuración de mecanismos específicos de autoevaluación y de evaluación externa para asegurar la calidad de las propuestas de EaD. La normativa contempla que:

la Secretaría de Políticas Universitarias podrá evaluar externamente la ejecución de las carreras comprendidas en el Art. 42 de la Ley 24.521 de Educación Superior gestionadas bajo la modalidad de educación a distancia, con el objeto de sugerir las correcciones y revisiones necesarias para el mantenimiento de la calidad de la oferta⁽¹¹⁾.

En síntesis, la nueva normativa aprobada en 2004 avanzó en nuevos aspectos no previstos por la Resolución de 1998 delineando, así, un marco jurídico más extenso y complejo.

⁽⁹⁾ Art. 3 de la Resolución 1117/04.

⁽¹⁰⁾ Art. 4 de la Resolución 1117/04.

⁽¹¹⁾ Art. 9 de la Resolución 1117/04.

Las regulaciones de la Ley 26.206 de Educación Nacional sobre la EaD

Dos años después en el año 2006, se sanciona la Ley 26.206 de Educación Nacional (LEN). Se trata de una ley fundamental ya que establece la estructura del sistema educativo; define las responsabilidades y obligaciones del Estado nacional y de las provincias; determina los objetivos de cada nivel y modalidad y la obligatoriedad escolar; entre otros elementos. Específicamente, sobre la modalidad de EaD, la normativa nacional incluyó un capítulo específico donde la define como:

la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o 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 diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa⁽¹²⁾.

Luego, en el marco de la pandemia, en junio de 2020 el Congreso Nacional sancionó la Ley Nº 27.550 que modificó el artículo 109 de la LEN a fin de autorizar los estudios a distancia destinados a niños y adolescentes menores de 18 años.

Las regulaciones de la Ley 24.521 de Educación Superior de 1995 (LES) en materia de EaD

La LES no realiza una diferenciación explícita entre la modalidad de enseñanza presencial y la EaD. Probablemente, debido al carácter incipiente de la EaD durante 1995. Sin embargo, corresponde hacer referencia a su artículo 74 donde dispone que:

La presente ley autoriza la creación y funcionamiento de otras modalidades de organización universitaria previstas en el artículo 24 de la ley 24.195 que respondan a modelos diferenciados de diseño de organización institucional y de metodología pedagógica, previa evaluación de su factibilidad y de la calidad de su oferta académica, sujeto todo ello a la reglamentación que oportunamente

⁽¹²⁾ Art. 109 de la Ley 26.206 de Educación Nacional.

dicte el Poder Ejecutivo nacional. Dichas instituciones, que tendrán por principal finalidad favorecer el desarrollo de la educación superior mediante una oferta diversificada, pero de nivel equivalente a la del resto de las universidades, serán creadas o autorizadas según corresponda conforme a las previsiones de los artículos 48 y 62 de la presente ley y serán sometidas al régimen de títulos y de evaluación establecido en ella⁽¹³⁾.

Por lo tanto, y en base a dicho artículo, el Poder Ejecutivo Nacional previó el desarrollo de mecanismos de evaluación y control de metodologías pedagógicas alternativas como el caso de la EaD.

A modo de síntesis de lo expuesto hasta este punto, se identifica un proceso gradual a través del cual el Estado nacional incrementó el alcance del marco normativo de la EaD, así como los mecanismos de evaluación y control de dicha modalidad educativa. Este fenómeno resulta congruente con el crecimiento progresivo de la matrícula de este tipo de carreras. No obstante, la mayor expansión se registrará durante la última década y aquello vendrá aparejado de nuevos marcos normativos.

Las normativas actuales sobre la EaD

En relación con las nuevas normativas que se incorporaron durante la última década, se destaca la Disposición Nº1/10 de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU) donde comunica a las instituciones universitarias los criterios y procedimientos que se utilizan para el tratamiento de los expedientes de solicitud de creación o modificación de una carrera. El documento diferencia los procedimientos según se traten de carreras de grado o posgrado; según estén sujetas a los procesos periódicos de acreditación; y según modalidad de enseñanza. Sobre esta última, la disposición remite a la Resolución Ministerial Nº 1717/04 y agrega que, si la carrera ya cuenta con reconocimiento oficial en la modalidad presencial, se deben plasmar los mismos alcances en la modalidad a distancia. En otros términos, se procura asegurar una equivalencia académica entre las modalidades de enseñanza.

⁽¹³⁾ Art. 109 de la Ley 26.206 de Educación Nacional.

Sin embargo, frente al incremento sostenido de la oferta de EaD, la SPU – a través de la DNGU- publicó durante el 2015 un documento para debatir sobre el estado de la EaD en Argentina titulado “DOCUS N°4: la educación a distancia”⁽¹⁴⁾. En dicha publicación, la DNGU manifestaba que estábamos viviendo un momento en que la EaD requería un debate profundo debido a su creciente expansión.

En cuanto al diagnóstico de la situación de la EaD, la DNGU, identificó una elevada heterogeneidad de la oferta académica donde, por ejemplo, en algunas instituciones sus propuestas se desarrollan desde sistemas institucionales centrales, mientras que en otros casos existe un sistema particular para cada carrera. En segundo lugar, advertían sobre la creciente indiferenciación entre presencialidad y virtualidad por la inclusión de las TIC en los procesos de enseñanza de ambas modalidades. Por lo tanto, en el documento se argumentó sobre la necesidad de revisar los modos de introducción de TICs en las carreras presenciales con el fin de asegurar un uso adecuado. Por último, en el documento se llamó la atención sobre un cierto grado de desconfianza hacia la modalidad de EaD por parte de algunos grupos académicos que la concebían como un ámbito de menor calidad. Al respecto, sostuvieron la necesidad de desarrollar políticas académicas que permitan jerarquizar la modalidad.

Asimismo, formularon algunos debates específicos de la modalidad como, por ejemplo, el rol de los docentes. Sobre este punto, argumentaron sobre la necesidad de considerar las especificidades de la tarea docente en la virtualidad que es distinta a la presencialidad. Tras realizar una generalización, la DNGU identificó tres roles diferenciados: el contenidista que escribe el guion didáctico; el tutor, que se vincula didácticamente con los estudiantes y el evaluador que toma los exámenes presenciales o virtuales. También, llamaron la atención sobre los problemas de falta de articulación entre los tres roles que muchas veces son realizados por distintas personas.

El documento concluye con una serie de desafíos y propuestas de mejora, las cuales servirán de insumo para la elaboración de una nueva normativa que finalmente fue aprobada en el 2017.

La nueva normativa, que continúa vigente, es la Resolución 2641-E/2017 del Ministerio de Educación y Deportes. Allí se define a la EaD como:

⁽¹⁴⁾ Art. 109 de la Ley 26.206 de Educación Nacional.

La opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o 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/as alumnos/as 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 precedentemente. 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 supere el cincuenta por ciento (50%) de la carga horaria total prevista en el respectivo plan de estudios. 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.

De esta forma, la actual normativa avanza en la estipulación de cargas horarias mínimas que una carrera debe tener para que sea concebida como una oferta de EaD. Se procuró resolver, así, el problema de la creciente indiferenciación entre las carreras presenciales y a distancia. Por su parte, la normativa define a las carreras presenciales como:

Las actividades académicas previstas en el plan de estudio – materias, asignaturas, cursos, módulos, seminarios, talleres u otros espacios académicos- se desarrollan en un mismo espacio/tiempo, pudiendo incorporar el uso de tecnologías de la información y comunicación como apoyo y/o complemento a las actividades presenciales sin que ello implique un cambio de modalidad de la carrera. En estas carreras, la carga horaria mínima presencial deberá

ser superior al cincuenta por ciento (50%) de la carga horaria total, pudiendo el porcentaje restante ser dictado a través de mediaciones no presenciales. Sin embargo, en 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, tal como se señala en el acápite siguiente⁽¹⁵⁾.

Por lo tanto, la Resolución no impide que las carreras presenciales se beneficien del uso de las TIC en la enseñanza, aunque establece ciertos umbrales medidos en función del porcentaje de la carga horaria total, con el objeto de asegurar la calidad de las actividades no presenciales.

Un tema a destacar de la nueva normativa es que crea nuevos mecanismos de evaluación de la oferta de EaD y propuso la noción de “Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED)” como

El conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia. El proyecto en el que se presenta el SIED incluirá la definición de los fundamentos, criterios y las proposiciones de concreción de propuestas educativas dictadas o a dictarse a distancia⁽¹⁶⁾.

La norma estipula que las universidades deben validar sus SIED en el marco de los procesos de evaluación institucional (art. 44 de la LES) con una periodicidad sexenal. Sobre este punto, se destaca que, a diferencia de las anteriores normativas, se procura evaluar la capacidad institucional de la universidad en su conjunto para ofrecer carreras de EaD, en lugar de enfocarse en la gestión a nivel de las carreras o departamentos. Con el fin de orientar la organización del SIED, la Resolución incluye en su anexo una serie de lineamientos y componentes que las universidades deben asegurar.

⁽¹⁵⁾ Punto 3 del Anexo de la Resolución 2641-E/2017

⁽¹⁶⁾ Punto 4 del Anexo de la Resolución 2641-E/2017

Por último, corresponde resaltar que la normativa también dispone que una carrera que se quiera dictar en modalidad presencial y a distancia deben tener el mismo plan de estudios, carga horaria, denominación del título y los alcances⁽¹⁷⁾. Esta disposición, podría interpretarse como una estrategia para intentar jerarquizar la EaD y dismantelar el sentimiento de desconfianza que fue identificado en el documento de la DNGU del 2015.

No obstante, es posible sostener que las sucesivas normativas nacionales tendieron a centrarse en los mecanismos de evaluación de la oferta de EaD, pero han prestado una menor atención a los componentes inherentes a la carrera académica y las especificidades de la tarea docente en entornos virtuales.

Por último, cabe señalar que en el Convenio Colectivo de Trabajo para Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales (CCT Nacional) homologado por el Decreto Nacional N°1246/15 que es de cumplimiento obligatorio para el conjunto de las instituciones universitarias nacionales (excepto para la Universidad de Buenos Aires que ese mismo año aprobó un CCT propio) no existe un tratamiento específico de la función docente en carreras de EaD. Lo anterior reforzaría la imagen de la modalidad como un ámbito aún poco estructurado de la profesión académica donde las regulaciones externas están menos presentes.

2. RESULTADOS DE LA ENCUESTA APIKS

La experiencia previa de los académicos argentinos para desarrollar su actividad docente en entornos virtuales y su mirada sobre los programas de formación docente

En este apartado se analiza la experiencia previa a la pandemia sobre la EaD de los docentes universitarios en Argentina, en base a la aplicación de una encuesta a una muestra representativa de académicos de las universidades nacionales argentinas, en el marco del Proyecto APIKS (Academic Profession in the Knowledge-Based Society).

APIKS es un estudio internacional que cuenta con la participación de alrededor de 30 países de todos los continentes, de los cuales tres corresponden a América

⁽¹⁷⁾ Art. 2 de la Resolución 2641-E/2017

Latina: Argentina, Chile y México. En el marco de dicho estudio, se diseñó una encuesta para analizar diversas dimensiones de la profesión académica en el mundo. La encuesta se administró entre los meses de marzo-mayo del 2019 y la muestra argentina estuvo integrada por un total de 954 casos válidos, que han sido ponderados estadísticamente para balancear los resultados de acuerdo con la configuración real de la profesión académica universitaria nacional, según cargo, dedicación y género. Asimismo, se aclara que, con el fin de resumir la información, cuando se analicen las diferencias en función de las variables disciplinares solamente se trabajará con cuatro grupos disciplinares que registraron una elevada cantidad de respuestas⁽¹⁸⁾.

Considerando que este estudio se centra en la función docente, se analizaron únicamente las respuestas de aquellos profesores de universidades nacionales que declararon haber desarrollado actividades de enseñanza. Al respecto, se destaca que dicho grupo representa el 97,6% de la población total encuestada⁽¹⁹⁾. Lo anterior, refuerza la idea de que el elemento común de la profesión académica argentina es el desarrollo de la función docente. En contraste, el porcentaje de académicos que realizan tareas de investigación y/o de extensión es relativamente menor (Ver gráfico 1).

¿Los académicos incorporaban recursos digitales en sus actividades de enseñanza antes de la pandemia?

En primer lugar, se indagó cuál era la proporción de académicos que utilizaban recursos digitales antes de la pandemia (en carreras presenciales y/o de EaD). Se observa que solo el 29,5% de los académicos incorporaba este tipo de recursos. Al respecto, cabe señalar que no se observaron diferencias importantes en función de la categoría de los docentes (agrupamiento de profesores o de auxiliares docentes).

⁽¹⁸⁾ Las disciplinas seleccionadas son Ciencias de la Vida; Humanidades y Artes; Ingenierías y Ciencias Sociales.

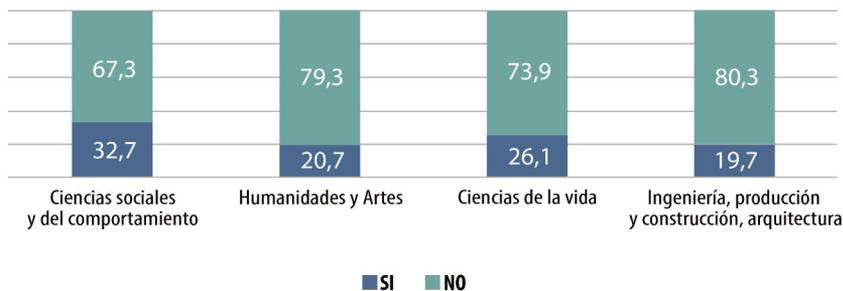
⁽¹⁹⁾ El grupo que realiza tareas de enseñanza contabiliza un total de 932 casos de los cuales el 37,7% son profesores (titulares, asociados o adjuntos) y el 62,3% son auxiliares docentes (Jefes de Trabajos Prácticos o Ayudantes de 1ra).

Gráfico 1. Porcentaje de académicos que realizaban las distintas funciones académicas según categoría docente. Año 2019.



Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS

Gráfico 2. Distribución porcentual de los académicos que utilizaban recursos digitales en sus actividades de enseñanza antes de la pandemia, según disciplinas seleccionadas. Año 2019.



Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS

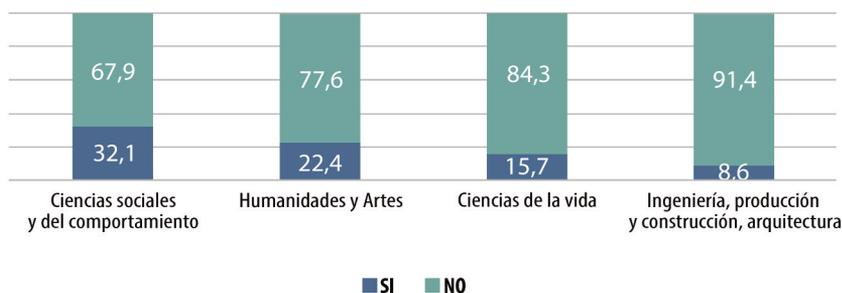
Asimismo, y retomando los aportes de Becher (1989), es posible identificar algunas diferencias importantes en función de las pertenencias disciplinares. Los académicos de ciencias sociales eran el grupo que más utilizaba recursos digitales antes de la pandemia (ver gráfico 2).

¿Los académicos tenían experiencia previa como docentes en cursos de EaD antes de la pandemia?

De manera congruente con el carácter incipiente de la EaD en Argentina, sólo el 23.3% de los académicos tenía experiencia previa como docentes en cursos de EaD. No se registran diferencias importantes según la categoría docente.

Nuevamente, los académicos de *ciencias sociales* registran valores un poco más altos en comparación con las restantes disciplinas seleccionadas (Ver gráfico 3). Este fenómeno podría guardar relación con el mayor crecimiento de la oferta de carreras pertenecientes a dichas disciplinas que actualmente concentran el 34% de la matrícula de grado del sector estatal⁽²⁰⁾. Considerando dicha situación, resulta razonable suponer que la mayor demanda de este tipo de oferta haya generado incentivos para la innovación pedagógica, así como el desarrollo de estrategias de diferenciación entre las universidades con el objeto de intentar captar a los nuevos estudiantes (mediante programas de EaD).

Gráfico 3. Distribución porcentual de los académicos que tenían experiencia previa como docentes en cursos de EaD antes de la pandemia, según disciplinas seleccionadas. Año 2019.



Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS

⁽²⁰⁾ Según datos del anuario estadístico universitario de la SPU-ME. Año 2018.

¿Cuál era la percepción de los académicos sobre las oportunidades de formación pedagógica ofrecidas por sus universidades?

Conocer las percepciones de los académicos sobre esta cuestión constituye un aspecto relevante ya que acceder a programas de formación pedagógica resulta un factor crítico para que estos puedan mejorar la calidad de la enseñanza y, eventualmente, desarrollar cursos de EaD. Sin embargo, cuando se les pidió a los académicos que utilicen una escala likert para expresar su grado de acuerdo con el enunciado *“en su institución existen cursos de formación adecuados para mejorar la calidad de la enseñanza”*, los resultados fueron dispares. De hecho, el 30,5% se inclinó por el polo negativo y el 43,2% por el afirmativo (ver gráfico 4). No se observaron diferencias importantes en función de la categoría docente.

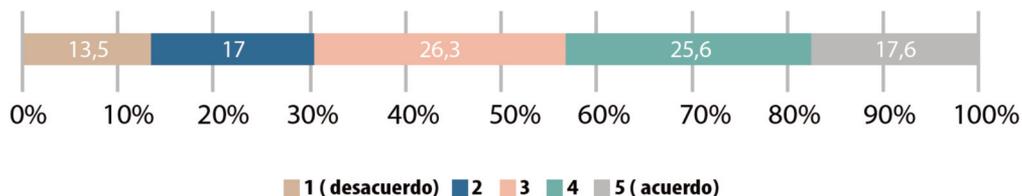
Nuevamente, las diferencias se relacionan con la variable disciplinar. Los académicos de *ciencias de la vida* constituyen el grupo que expresó su mayor grado de acuerdo con el enunciado (Ver gráfico 5). Sobre las causas de este fenómeno, se podría suponer la existencia de una relación con los procesos de evaluación y acreditación universitaria ya que Medicina fue la primera carrera en el país que participó en procesos de evaluación externa, en base a una serie de estándares que tempranamente incluyeron la obligación de ofrecer cursos de formación docente (RM N°535-99)⁽²¹⁾.

3. ALGUNAS CONCLUSIONES

De manera congruente con el estado de desarrollo incipiente de la EaD, los resultados del estudio APIKS mostraron que, antes de la pandemia, los académicos argentinos tenían escasa experiencia en cursos de EaD y en el uso de recursos virtuales (solo el 29,5% de los académicos incorporaba recursos digitales en sus actividades de enseñanza y solamente el 23,3% había dictado alguna vez un curso de EaD). Además, pudo identificarse otro factor crítico: el 30,5% de los

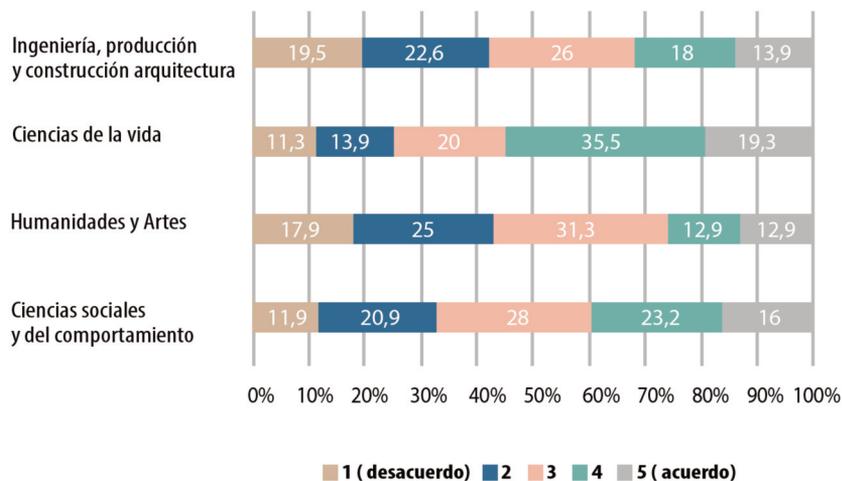
⁽²¹⁾ “Las Carreras de Medicina deben proveer oportunidades para que los docentes mejoren sus destrezas y conocimientos, no sólo en sus disciplinas específicas, sino también en las metodologías de educación y evaluación. Se deberían proveer incentivos especiales para promover esas actualizaciones en educación médica y tomar particularmente en cuenta la capacitación docente en los sistemas de promoción” (RM N°535-99)

Gráfico 4. Distribución porcentual de los académicos según su grado de acuerdo con el enunciado "en su institución existen cursos de formación adecuados para mejorar la calidad de la enseñanza". Año 2019.



Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS

Gráfico 5. Distribución porcentual de los académicos según su grado de acuerdo con el enunciado "en su institución existen cursos de formación adecuados para mejorar la calidad de la enseñanza" según disciplinas seleccionadas. Año 2019.



Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS

académicos manifestó que su universidad no le ofrecía cursos de formación adecuados para mejorar la calidad de la enseñanza.

Asimismo, el análisis del marco normativo de la EaD permitió sostener que las sucesivas normativas tendieron a centrarse en los mecanismos de evaluación de la oferta académica, pero han prestado una menor atención a los componentes inherentes a la carrera académica y las especificidades de la tarea docente en entornos virtuales. Esta situación puede resultar problemática ya que la literatura sobre los roles docentes insiste en contemplar las especificidades del trabajo académico en las carreras a distancia (Céspedes, Brenes y Solano, 2011; Pérez Centeno, 2017; Ruiz Bolívar y Dávila, 2016).

A partir de este punto de partida, el gobierno nacional y las universidades argentinas debieron implementar políticas para una enseñanza remota de emergencia (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020). Algunas de las políticas destacadas del gobierno nacional fueron la puesta en marcha del componente 1 y 2 del *Plan de Virtualización de la Educación Superior*⁽²²⁾. Por su parte, las universidades realizaron un destacado esfuerzo para asegurar la continuidad de las actividades académicas. Un trabajo publicado por Paulo Falcón (2020) recoge en un conjunto de artículos las políticas implementadas por la mayoría de las universidades públicas y privadas durante el primer semestre del 2020. En primer lugar, se destaca que todas las instituciones procuraron una virtualización generalizada de la enseñanza universitaria. Para concretar dicha virtualización, tanto las universidades públicas como las privadas se inclinaron por la utilización de plataformas y softwares de uso gratuito como *Moodle*⁽²³⁾. Sobre esta cuestión, resulta razonable sostener que la política relativa a la evaluación y validación de

⁽²²⁾ Resolución MEN N°113/20. Se trató de una convocatoria destinada a las universidades nacionales con el objeto de acompañarlas en la adecuación de los procesos académicos y administrativos durante el contexto de la pandemia. En los considerandos de la resolución se justifica que la situación de emergencia sanitaria había afectado el normal funcionamiento académico de las instituciones, pero que esto constituía, a su vez, una oportunidad para impulsar el desarrollo de la EaD y dejar capacidad instalada en las instituciones. En el marco de dicha convocatoria, las universidades nacionales, las universidades provinciales y el Consejo Interuniversitario Nacional pudieron presentar planes de mejora y obtener financiamiento por parte de la SPU.

⁽²³⁾ Moodle es una herramienta libre y gratuita para la gestión de cursos en línea.

los SIED fue un antecedente importante y un punto de partida que ayudó a las universidades en su tarea de desarrollar la enseñanza virtual. En segundo lugar, se destaca que la totalidad de las universidades debieron implementar o ampliar las políticas de formación docente con el objeto de que sus docentes desarrollen competencias pedagógicas y tecnológicas ligadas al campo de la EaD.

Sin embargo, la escasa experiencia previa de los académicos argentinos en entornos virtuales, sumado al desarrollo de políticas en un contexto de urgencia y de incertidumbre, permite formular un supuesto para futuras investigaciones. Desde dicho supuesto, siguiendo a Pedró (2021), se postula que durante este período de emergencia se configuró un fenómeno conceptualizado como *coronateaching* que alude a dos escenarios complementarios: por un lado, refiere a una mutación superficial de las metodologías de enseñanza y del currículum para instrumentar actividades de enseñanza no presenciales y; por otro lado, alude al síndrome experimentado por los académicos y estudiantes de sentirse abrumados tras recibir información excesiva proveniente de las plataformas educativas, así como los sentimientos de frustración derivados de las limitaciones en la conectividad o de la falta de competencias para la operación de plataformas y recursos digitales.

Específicamente sobre la función docente, el autor considera que las medidas de emergencia adoptadas por las universidades se saldarán con resultados negativos tanto en términos de la calidad de los aprendizajes como de equidad por la insuficiencia de recursos tecnológicos tanto por parte de los docentes como de los estudiantes; por el escaso desarrollo de la EaD en muchos países que les impidió contar con un marco normativo adecuado y por la falta de capacitación pedagógica de los docentes y estudiantes en materia de EaD.

Ahora bien, e independientemente de los claroscuros de este período de emergencia, resulta razonable proyectar que la EaD continuará expandiéndose en un futuro escenario de post-pandemia. De cara a dicho escenario, resulta relevante propiciar ámbitos de discusión y reflexión sobre las especificidades del rol docente en las carreras de EaD y su marco normativo. Dicha reflexión debería constituirse como un insumo para concertar políticas universitarias tendientes a mejorar las condiciones de trabajo de los docentes y la calidad de la enseñanza en una modalidad educativa en expansión.

REFERENCIAS

- Acuerdo referido a obligaciones Docentes, Perfeccionamiento Docente, Carga Horaria, Régimen de Incompatibilidades, Planta Docente, Estructura Salarial y Cuota de Solidaridad, arribado por el Consejo Interuniversitario Nacional y los sectores gremiales que representan al personal docente (Decreto PEN. Nº1470/98). *Boletín Oficial de la República Argentina*, Ciudad de Buenos Aires, 16 de diciembre de 1998.
- Anuarios estadísticos universitarios de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación Nacional de la República Argentina.
- Barberá, E. (2004). La educación en la red: actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje (Vol. 25). Paidós.
- Becher, T. (1989). Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Stanford University Press.
- Campi, W. y Esteban, P. (2018). La educación a distancia en Argentina a través de sus normas: de la Ley 1597/1885 a la resolución ministerial 2641-E/2017. En: Dari, N. y Baumann, P. (comps.). *Marcos regulatorios y modelos pedagógicos. Un camino hacia la virtualización de la educación superior en el MERCOSUR*. Epub.
- Campos Céspedes, J.; Brenes Matarrita, O. y Solano Castro, A. (2011). Competencias del docente de educación superior en línea. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. V. 10 (3).
- Clark, B. (1991). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. Nueva Imagen.
- Convenio Colectivo para Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales (Decreto PEN. Nº1246/15). *Boletín Oficial de la República Argentina*, Ciudad de Buenos Aires, 2 de julio de 2015.
- Criterios y procedimiento que utiliza la Dirección Nacional de Gestión Universitaria para el tratamiento de los expedientes a través de los cuales se solicita la creación o modificación de una carrera (Disposición Dirección Nacional de Gestión Universitaria Nº1/10). *Boletín Oficial de la República Argentina*, Ciudad de Buenos Aires, 17 de marzo de 2010.

- Documento sobre la opción pedagógica y didáctica de Educación a Distancia (Resolución del Ministerio de Educación y Deportes N°2641/17). *Boletín Oficial de la República Argentina*, Ciudad de Buenos Aires, 13 de junio de 2017.
- DOCUS N°4 La educación a distancia (Disposición Nacional de Gestión Universitaria N°1/15) *Boletín Oficial de la República Argentina*, Ciudad de Buenos Aires, 8 de diciembre de 2015.
- Educación a Distancia. Disposiciones Generales. Definición. Lineamientos para la presentación y evaluación de Programas y Carreras bajo la modalidad de Educación a Distancia (Resolución del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Boletín Oficial de la República Argentina*, Ciudad de Buenos Aires, 29 de diciembre de 2004.
- Falcón, P. (2020). La universidad entre la crisis y la oportunidad: Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia. Buenos Aires: EUDEBA.
- Fernández Enguita, M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, pp. 43-64.
- García de Fanelli, A. (2009). La docencia como profesión y su estructura ocupacional y de incentivos. *Profesión académica en la Argentina: carreras e incentivos a los docentes en las universidades nacionales*. CEDES.
- Grediaga Kuri, R., Jiménez, J. y González, L. (2004). Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década. *Anujes*.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>
- Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education*. Roulledge.
- Ley 24.521. *Boletín Oficial de la República Argentina*, Ciudad de Buenos Aires, 7 de agosto de 1995.
- Ley 26.206. *Boletín Oficial de la República Argentina*, Ciudad de Buenos Aires, 27 de diciembre de 2006.
- Ley 27.550. *Boletín Oficial de la República Argentina*, Ciudad de Buenos Aires, 30 de junio de 2020.

- Marquina (2013). ¿Hay una profesión académica en Argentina? avances y reflexiones de un objeto en construcción. *Pensamiento Universitario*, 15(15), pp. 35-58.
- Moore, M. (1994). Autonomy and independence. *The American Journal of Distance Education*, 8 (2), pp. 1-5.
- Normas y pautas mínimas que permiten un desarrollo ordenado de la modalidad denominada Educación a Distancia (Resolución del Ministerio de Cultura y Educación N°1719/98). *Boletín Oficial de la República Argentina*, Ciudad de Buenos Aires, 31 de agosto de 1998.
- Nosiglia, M. C., Tríppano, S., Mulle, V. (2017). La aplicación del convenio colectivo de trabajo para docentes universitarios. Algunas incidencias en la carrera académica. XVII. Coloquio Internacional de Gestión Universitaria, Mar del Plata, 22-24 de noviembre.
- Nosiglia, M. C.; Fuksman, B., Januszewski, S. (2021). La profesión académica en Argentina: el caso de los auxiliares docentes en las universidades nacionales. Hallazgos del estudio internacional Apiks. *Revista Integración y Conocimiento*. Vol. 10 Núm. 1, pp. 206-232.
- Nosiglia, M.C. y Fuksman, B. (2020). El lugar de la investigación en la profesión académica argentina: hallazgos del estudio internacional APIKS. *RELAPAE*, (12), pp. 61-81.
- Pedró, F. (2021). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones política. En: VV.AA. *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia*. Fundación Carolina.
- Pedró, F (2004). *Fauna académica: la profesión docente en las universidades europeas*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Pérez Centeno, C (2017). El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas. *Integración y conocimiento*, 6(2), pp. 226-255.
- Perkin, H. (1984). The academic profession in the UK. En Clark, B. (Ed.): *The academic profession: national, disciplinary and institutional settings*. University of California Press.
- Peters, O. (1998). *Learning and teaching in distance education. Analyses and interpretations from an international perspective*. Kogan Page.

- Ruiz Bolívar, C. y Dávila, A. (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. *Revista de Educación a Distancia*, (49).
- Santángelo, H. (2003). La educación a distancia y el reconocimiento oficial. En: J. C. Pugliese (Ed.), *Políticas de estado para la universidad argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Secretaría de Políticas Universitarias.
- Tellería, M. B. (2004). Educación y nuevas tecnologías. Educación a distancia y educación virtual. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), pp.209-222.

BIONOTAS

María Catalina Nosiglia. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Profesora regular de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz. Directora de Proyectos UBACYT del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL/UBA).

Correo electrónico: catinosiglia@gmail.com

Brian Fuksman. Magister en Políticas y Administración de la Educación (UNTREF) y Profesor en Ciencias de la Educación (UBA), Argentina. Docente de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz. Investigador del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL/UBA) en el marco de Proyectos UBCYT.

Correo electrónico: brianfuksman@hotmail.com