



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Ortega, Natalia Soledad

Análisis de caso : Diplomatura en Constitución, Transferencia y Protección de los Derechos Reales



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:

Ortega, N. S. (2026). *Análisis de caso: Diplomatura en Constitución, Transferencia y Protección de los Derechos Reales. (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/20.500.11807/6197>

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

Análisis de caso: Diplomatura en Constitución, Transferencia y Protección de los Derechos Reales

Trabajo final integrador

Natalia Soledad Ortega

natalia.soledad.ortega@gmail.com

Resumen

Para la realización del trabajo se ha utilizado como insumo la Diplomatura en Constitución, Transferencia y Protección de los Derechos Reales brindada por la Universidad del Chaco Austral (UNCAUS), dictada mediante modalidad de educación a distancia. De esta, se ha realizado un análisis, en él se exponen las observaciones y consideraciones que hacen a su plan de estudios, identificando las diferencias entre una educación presencial y una virtual.



INDICE

Introducción...	3
<i>Resumen descriptivo del trabajo...</i>	3
<i>Modalidad de TIF elegido...</i>	4
Contexto y justificación...	4
<i>Descripción del contexto que da origen al proyecto y justificación...</i>	4
Objetivos...	5
<i>Objetivo General...</i>	5
<i>Objetivos Específicos...</i>	5
Marco Conceptual...	5
Plan de desarrollo metodológico...	8
Desarrollo...	10
1-Contexto de la Diplomatura...	10
1.a-Contexto de la Diplomatura...	11
1.b. Educación no presencial...	11
1c. Consideraciones sobre los entornos...	13
1.c.1 Caracterización de los EVA...	14
2-De los Sujetos del Aprendizaje aprendizaje...	17
2.1 De los destinatarios...	17
3.2 Del Docente...	18
3-Del currículum...	19
4-Relación entre selección del contenido y la Estrategia didáctica...	25
5-Evaluación...	28
5.1. Relevancia de evaluación...	28
5.2. Tipos de evaluación: lugar dentro del currículum...	29
5.3. Consideraciones de la evaluación sumativa...	30
5.4. Reflexiones sobre una adecuada evaluación...	32
6-Conclusión...	34
Bibliografía...	37



INTRODUCCIÓN

a. Resumen descriptivo del trabajo a realizar

Para la realización del trabajo se ha utilizado como insumo la Diplomatura en Constitución, Transferencia y Protección de los Derechos Reales- **RESOLUCIÓN N° 405/2022 - C.S.¹**- brindada por la Universidad del Chaco Austral (UNCAUS), dictada mediante modalidad de educación a distancia. De esta, se ha realizado un análisis, en él se exponen las observaciones y consideraciones que hacen a su plan de estudios, identificando las diferencias entre una educación presencial y una virtual. Asimismo, se consideró el contexto de la diplomatura, el currículum de esta; respecto de la coherencia existente entre lo prescripto y lo fáctico del cursado; así como la relación del proceso enseñanza y aprendizaje, examinando el rol docente asumido y las características del alumnado. Más aún, y dentro de la especificidad de la oferta se consideró la relación entre los contenidos y la estrategia didáctica, reconociendo los tipos de contenidos, los recursos utilizados y la metodología didáctica aplicada; para finalizar con el análisis del dispositivo de evaluación aplicado.

Aquel análisis, partió de reconocer los diferentes tipos de evaluación que pueden utilizarse dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje; identificando en cada uno el lugar que se le otorga dentro de la planificación curricular. Por otro lado, el trabajo identifica los instrumentos de evaluación aplicados por la Diplomatura, el momento en que se aplican y valoración de estos. Al finalizar se reflexiona sobre la importancia de la retroalimentación y el seguimiento del desempeño estudiantil y la relación entre el proceso evaluativo y certificación de la oferta. Concluyendo el análisis sobre evaluación, se esbozó un intento de propuesta o recomendación respecto del proceso evaluativo para una educación a distancia. Ello como resultado de los contenidos construidos dentro de la Especialización Docente en Entornos Virtuales.

En efecto, sobre la dimensión de análisis sobre coherencia y efectividad del diseño curricular, la metodología de enseñanza y el proceso evaluativo de la Diplomatura en Constitución, Transferencia y Protección de los Derechos Reales en modalidad virtual, mediante el análisis de su estructura programática, estrategias pedagógicas y técnicas de evaluación, identificando fortalezas y áreas de mejora, se ha trabajado sobre las dimensiones: Contexto de la Diplomatura, Currículum, proceso de aprendizaje (respecto a los sujetos que

¹ <https://cursos.uncaus.edu.ar/cursos/O08YP1ZQPV>



intervienen y la plataforma donde sucede), relación entre contenido y estrategia didáctica y evaluación. Siendo cada una de ellas analizadas mediante una investigación cualitativa de corte descriptivo, con la utilización de datos primarios – observación y entrevista participante no estructurada- y secundarios- fichas, documentales, materiales audiovisuales-.

b. Modalidad de TFI elegido

Dentro de las modalidades consignadas, en el Reglamento de Especializaciones ANEXO Res. CS 428-22, se ha optado por un análisis de caso, al tomar de insumo la Diplomatura en Constitución, Transferencia y Protección de los Derechos Reales- **RESOLUCIÓN N° 405/2022 - C.S.-** dictada por la Universidad del Chaco Austral.

Dicha oferta académica se encuentra vigente y cuenta con varias ediciones en su haber, por lo que resulta interesante realizar una revisión de su propuesta. Ello es así, en el sentido de que como profesional del derecho, he formado parte de la propuesta citada, con un rol de estudiante; por lo que repensar dicha Diplomatura desde la mirada otorgada por la Especialización Docente en Entornos Virtuales, redunda en un enriquecimiento tanto personal, como para la propuesta en sí misma.

CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN

a- Descripción del contexto que da origen al proyecto y justificación de su relevancia en relación con el mismo

Durante el año 2023, he recorrido el plan propuesto por la Diplomatura en Constitución, Transferencia y Protección de los Derechos Reales- **RESOLUCIÓN N° 405/2022 - C.S.-** dictada por la Universidad del Chaco Austral, en condición de alumna.

Ciertamente, ha sido una de las primeras experiencias en educación a distancia, junto con la Especialización Docente en Entornos Virtuales, por lo que la novedad de un cursado en esta modalidad, no me ha permitido apreciar en su totalidad la oferta de la Diplomatura. Por lo que, en el marco de haber finalizado el recorrido de la Especialización y obtener nuevas herramientas y recursos en lo que se refiere a construir una propuesta “*adecuada*” de formación a distancia (qué, cómo, dónde, con qué), he decidido repensar la Diplomatura, pero desde el posicionamiento que me otorga la Especialización Docente.

Sin lugar a duda, se trata de una revisión de la Diplomatura desde una perspectiva académica, sobre la base de los contenidos construidos en la Especialización en Entornos Virtuales. Ello se refiere a pensar en la oferta citada como un insumo de estudio, en lo que se



Especialización Docente en Entornos Virtuales

constituye a identificar contexto de la Diplomatura, currículum, proceso de aprendizaje, relación entre contenido y estrategia didáctica y evaluación. Se encuentra aquí, la posibilidad de consolidar el conocimiento adquirido en mi formación profesional; permitiéndome reexaminar lo aprendido y construir nuevos saberes. -

La realización de este trabajo pretende brindar nuevas herramientas, observaciones o apreciaciones respecto del análisis de la Diplomatura, a los efectos de mejorar esta y potenciarla. Todo ello, en el marco de trabajar la especificidad que hacen a la educación a distancia.

OBJETIVOS DE TRABAJO

- a. **Objetivo General:** Analizar la estructura curricular, la metodología de enseñanza y el proceso de evaluación de la Diplomatura en Constitución, Transferencia y Protección de los Derechos Reales dictada por la Universidad del Chaco Austral, en su modalidad virtual.
- b. **Objetivos Específicos:**
 - Describir la estructura curricular de la diplomatura, identificando los ejes temáticos, las unidades de aprendizaje y su articulación con los objetivos formativos.
 - Caracterizar la metodología de enseñanza utilizada, considerando las estrategias didácticas, recursos tecnológicos y modalidades de interacción propuestas en el entorno virtual.
 - Examinar el enfoque evaluativo adoptado en la diplomatura, incluyendo los criterios, instrumentos y modalidades de evaluación implementados.

c. MARCO CONCEPTUAL

Es Hernández Sampieri (2014), quien reconoce que el estudio de casos implica un examen sistemático y en profundidad de entidades sociales o educativas únicas para comprender fenómenos contemporáneos. A través de esta modalidad, se permite una descripción del objeto de estudio, es decir, una revisión exhaustiva de la diversidad de rasgos que lo caracterizan. En base a ello, este trabajo se realiza mediante la modalidad de análisis de caso y para tal, se ha seleccionado la utilización de la Diplomatura en Constitución, Transferencia y Protección de los Derechos Reales- **RESOLUCIÓN N° 405/2022 - C.S.-** dictada por la Universidad del Chaco Austral; la cual se brinda mediante su plataforma



institucional: Plataforma Moodle², autorizada conforme la normativa vigente (Res. MEyD 2641-E/2017³), la cual establece que la institución requiere contar con un sistema institucional de educación a distancia (SIED) que debe ser evaluado y acreditado para obtener reconocimiento del Ministerio a través de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU⁴).

Esta plataforma se constituye en un entorno virtual, entendido como un espacio que facilita la enseñanza y el aprendizaje de manera interactiva. Según Sigalés (2002), los entornos virtuales se definen como:

Espacios de comunicación que permiten el intercambio de información y que harían posible, según su utilización, la creación de un contexto de enseñanza y aprendizaje en el que se facilitará la cooperación de profesores y estudiantes, en un marco de interacción dinámica, a través de contenidos culturalmente seleccionados y materializados mediante la representación, mediante los diversos lenguajes que el medio tecnológico es capaz de soportar (p. 7).

Estos espacios de comunicación y encuentro, conforman el escenario compartido por docentes y alumnos, determinando con ello un cursado mediante modalidad virtual. En los términos de García Aretio (2020), esta modalidad, otorga la opción de adaptabilidad del manejo de tiempo y espacio para los cursantes, sin embargo, no significa que la mera disposición de la virtualidad resulte en conclusiones de sencillez o facilismo. En efecto, es necesario que los estudiantes posean ciertas características propias de un trabajo autodirigido, en el sentido de que sólo quien recorre la cursada, es quien determina el tiempo y la dedicación que le vierte a su formación. En dicho sentido, Litwin (1994) sostiene que

el aprendizaje es propio de cada individuo, y, por tanto, el término autoaprendizaje es redundante y suele ser la expresión de la confusión entre aprendizaje y enseñanza, porque en general, refiere al autodidactismo. (...) El autodidactismo es propio del alumno libre, no de la modalidad a distancia, que propone estrategias y materiales para la enseñanza, por tanto, entendemos que en ningún caso la modalidad a distancia genera propuestas autodidactas. (Litwin et al., 1994, p. 72)

Así, una propuesta virtual reconoce el rol activo del estudiante sobre la base a la ausencia de presencialidad en tiempo y espacio, sin embargo, la misma no se refiere a una

² <https://moodle.uncaus.edu.ar/>

³ https://www.coneau.gob.ar/archivos/form09posg/ResMED2641_17.pdf

⁴ <https://www.coneau.gob.ar/coneau/>



formación autodirigida. Esta última se constituye como un recorrido en solitario por parte del estudiante, quien es el único responsable de determinar su formación, esto se traduce en qué, cómo, y cuándo se produce su aprendizaje. Mientras que, en una educación a distancia, quien estudia se encuentra con la guía de un docente, una estructura formal de enseñanza, todo brindado mediante el uso de las plataformas.

En efecto, esta modalidad, no se agota en la simple utilización de la tecnología y sus herramientas, sino que en ella concluyen una serie de aristas que hacen que la educación a distancia posea características que le son propias.

Al referirnos a la calidad pedagógica resulta imposible no pensar en los efectos que esta trae para con la efectividad del aprendizaje. Siendo esto, evidenciado en el sentido de pensar cómo se construye el proceso de enseñanza aprendizaje, es necesario determinar que

La educación debe permitir que los estudiantes se conviertan en sujetos activos de su propio aprendizaje, capaces de transformar su realidad y construir conocimiento de manera crítica y reflexiva. (Diker, 2008, p. 45)

Esto se traduce en el reconocimiento del rol del estudiante, quien activamente participa de su formación. Ello puede ser expresado en el diseño de materiales y contenidos, en los métodos de enseñanza innovadores y adecuados, en una evaluación efectiva del aprendizaje, entre otros. Así, las propuestas o el sentido otorgado por el docente al confeccionar o pensar el referido proceso, se encuentran plasmadas en el currículum, no limitándose al soporte papel o institucional que lo contiene. Tal como lo expone Alicia de Alba (1998);

El currículum es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. (Alba, 1998, p.3).

En relación con ello, podemos pensar al currículum como la expresión nacida del texto y del contexto, ya que la enseñanza no se limita al cumplimiento de lo prescripto en un documento. Ciertamente, la enseñanza es un hecho social y como tal se encuentra condicionado por los sujetos que intervienen en ella, por lo cual resulta imposible pensar que aquellos no modifiquen o condicionen en el desarrollo del currículum prescripto. Nótese que se evidencia la existencia de un currículum prescripto (normativo, contemplado en el papel) y otro real, que sucede en el aula producto de los sujetos y el contexto que intervienen.



Ahora bien, con respecto a la relación entre currículum y evaluación, es necesario pensar el sentido de aquella; sin duda una evaluación no debe pensarse como algo separado al currículum, como algo externo al proceso de enseñanza; todo lo contrario, debe plantearse en los términos para el aprendizaje, desde el aprendizaje, por el aprendizaje y del aprendizaje. De hecho, la misma se incluye dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que

La evaluación es, fundamentalmente, un ejercicio de comprensión. "Para evaluar -dice atinadamente Stenhouse (1984)- hay que comprender." La evaluación permite al profesor comprender qué tipo de procesos realiza el alumno. Qué es lo que ha comprendido y qué es lo que no ha asimilado (citado en Santos Guerra, M. A. 1996, p. 5)

Dentro de la enseñanza, la evaluación ocupa un lugar primordial; ya que en los términos de Boud (1988), los métodos y los requisitos que hacen a la evaluación determina el cómo y qué aprenden los estudiantes, más aún, condiciona el ambiente educativo y la relación entre los sujetos. Para la confección del presente trabajo, nos referimos a una evaluación virtual sobre la base de la selección del análisis del caso. Ahora bien, siendo una evaluación virtual se debe trabajar la propuesta en los términos que expone Lipsman (2005), cuando se refiere a que la instancia pública es imprescindible para pensar una buena propuesta de evaluación virtual, ello significa transparentar el proceso evaluativo, desde las intenciones que lo suceden como su aplicación, más aún, las instancias post evaluativas.

En la generalidad, lo que tiende a suceder es que se evalúa la cuantía de conocimientos adquiridos, más no el proceso que estuvo detrás de ellos, como así, la relación que hubo entre los contenidos y el estudiante. Esta complejidad debe ser considerada y expuesta en una educación a distancia, ya que la misma busca comprender el proceso evaluativo- con otras herramientas y métodos de acercamiento-. Ello en miras de construir una buena evaluación, concepto esbozado por Brown S. y Glasner A. (2003), quienes identifican que

Una buena evaluación trata de describir, lo que está bajo discusión, valorar, y remediar, los errores y deficiencias. La evaluación tradicional es normalmente buena sólo en la segunda, y con frecuencia se olvida del tipo de consejo y apoyo que necesitan los estudiantes para triunfar en sus estudios. (p. 6)

PLAN DE DESARROLLO METODOLÓGICO

Para la realización del presente trabajo, y tal como ha sido expuesto, el mismo se formula mediante la modalidad de estudio de caso. En lo que se refiere al recorte necesario del problema, el mismo se encuentra delimitado en el caso de estudio en concreto; optando por la



Diplomatura en Constitución, Transferencia y Protección de los Derechos Reales-
RESOLUCIÓN N° 405/2022 - C.S.- dictada por la Universidad del Chaco Austral.

Esta metodología, implica un análisis exhaustivo del objeto de estudio, permitiendo su investigación dentro de un contexto real. En efecto, en palabras de Hernández Sampieri (2014) el análisis de caso se caracteriza por brindar contextualización de su objeto; flexibilidad metodológica, la cual permite la aplicación de diferentes técnicas de recolección de datos. Más aun una investigación aplicada, es útil para obtener información sobre situaciones complejas. Estas características han determinado su implementación sobre la base del objeto de estudio, ya que permiten trabajar con ella en profundidad y contexto.

Respecto a la selección del enfoque de investigación, resulta pertinente la utilización de uno cualitativo de corte descriptivo, en lo que refiere a la interpretación de la realidad sobre los hechos. Dicho enfoque brinda, no sólo las técnicas sino también la flexibilidad que les propicia, a los efectos de abordar el trabajo.

Como consecuencia del enfoque cualitativo, y en virtud de los objetivos expresados anteriormente, la recolección de información se basa en la utilización de datos secundarios en lo que se refiere al momento técnico de la investigación. En post de obtener estos últimos, he determinado un diseño bibliográfico, los cuales permiten la adquisición, selección y organización de los datos secundarios que hacen al presente, mediante la revisión bibliográfica. Las mismas se complementarán con la revisión de documentales (documentos institucionales, normativa educativa) y materiales audiovisuales que se encuentran disponibles en la plataforma institucional.

Asimismo, además de estos, se utilizará datos primarios respecto al recorrido de la Diplomatura: para ello se implementarán, por un lado, entrevistas no estructuradas realizadas a los demás alumnos de la Diplomatura, y por el otro, observación participante- natural- la cual permite ejecutar el doble rol; como estudiante de la Diplomatura y como investigadora respecto al análisis del caso. Ambas utilizadas en lo que se refiere a la interpretación de la realidad fáctica de la diplomatura.

Mientras que, respecto del procesamiento de datos, y en virtud de que estos tienen características de verbales-no numérico, es decir datos no expresados en números, y que por lo tanto no pueden medirse; se ha optado por fichas al momento de organizar y darle coherencia y sentido a la información.



PLAN DE DESARROLLO METODOLÓGICO		
OBJETIVOS DE TRABAJO: Analizar la estructura curricular, la metodología de enseñanza y el proceso de evaluación de la Diplomatura en Constitución, Transferencia y Protección de los Derechos Reales dictada por la Universidad del Chaco Austral, en su modalidad virtual.		
ETAPAS	MES	ACTIVIDAD
PRIMERA	DICIEMBRE	• Búsqueda de idea/tema para la realización del TIF • Selección de tema- Recorte-Delimitación • Revisión del plan de estudios de la diplomatura. • Identificación de ejes temáticos clave en la estructura curricular. • Revisión de bibliografía sobre educación virtual en el ámbito jurídico.
SEGUNDA	FEBRERO	• Análisis de la metodología de enseñanza, incluyendo plataformas utilizadas, materiales y recursos didácticos. • Recuperación de la observación directa participante • Aplicación de técnicas de recolección de datos (entrevistas estudiantes sobre su experiencia). • Revisión de documentación sobre estrategias pedagógicas en educación a distancia.
TERCERA	MARZO	• Procesamiento de ficha • Organización de ficha respecto a pertinencia. • Categorización de fichas respecto al tema que se refieran • Selección e incorporación de fichas al trabajo • Evaluación del proceso de evaluación, identificando criterios de calificación y mecanismos de seguimiento del aprendizaje. • Identificación de oportunidades de mejora y formulación de recomendaciones.
Para el análisis de caso, he decidido utilizar datos secundarios, (material bibliográfico, documentos institucionales, normativa educativa) y datos primarios obtenidos a partir de entrevistas a estudiantes, y observación participante permitiendo un análisis integral de la diplomatura.		

DESARROLLO

1-Contexto de la Diplomatura



1.a. Consideraciones de la Diplomatura:

La oferta académica de la Diplomatura utilizada como insumo para realizar el presente trabajo, se brinda mediante la plataforma institucional perteneciente a la Universidad del Chaco Austral, ofertándose como una capacitación completamente virtual. Esta posee una duración de 10 meses, con una carga horaria de 120 horas reloj (60 horas teóricas/ 60 horas prácticas).

Dicha oferta determina como requisito de inscripción: la presentación de título secundario, mientras que, en lo referido a los destinatarios, se contempla a: Abogados y graduados con Título equivalente expedido por Universidades Nacionales y Extranjeras Escribanos - Procuradores - Magistrados - Estudiantes de Abogacía en etapa final. Funcionarios Judiciales o de la administración Pública que trabajen en las áreas relacionadas a la temática. Funcionarios y empleados Registros públicos de Inmuebles, vehículos, prendarios. Catastro. Profesionales o administrativos que deseen un conocimiento actualizado de esta rama del derecho. Se admiten estudiantes⁵. Constituyéndose en una contracción respecto al nivel académico solicitado (título secundario) y los destinatarios identificados.

Dentro del programa se exponen 20 módulos a desarrollarse dentro de los 10 meses, siendo los encuentros ya pre-establecidos en un cronograma, identificado día y horario, como contenido del módulo y disertante. Los disertantes no se repiten, quedando la exposición de cada módulo por un profesional diferente. Dentro de dichos módulos, se incluye, por ejemplo: ***“MÓDULO IX: Defensa de la posesión y de la tenencia Acciones Posesorias. Protección de la posesión y de la tenencia. Acciones Reales. Clases de Relaciones entre las acciones posesorias y las acciones reales. Denuncia de daño temido.”***

Respecto del desarrollo de las clases en sí, estas se realizaban mediante videollamadas (Skype) los días establecidos en el cronograma- durante el día se comparte el link de acceso-. Dicho encuentro sincrónico es grabado y compartido en el campus virtual, quedando a disposición de los alumnos su acceso en cualquier momento posterior. Dentro del campus, se puede identificar cada módulo con su respectivo video de la clase, más el material bibliográfico asignado por el profesor disertante.

1.b-Educación no presencial

Según Manuel Castells (2005) el ingreso avasallante de la tecnología en todos los ámbitos de la vida, ha dado lugar al nacimiento de una nueva sociedad, denominada como

⁵ <https://cursos.uncaus.edu.ar/cursos/KZVQRLGQG5>



Especialización Docente en Entornos Virtuales

"sociedad de red"⁶, en donde prima una nueva cultura, economía; una serie de nuevos conocimientos, nuevas formas de ver el mundo, nuevas técnicas, pautas de comportamiento y el uso de nuevos instrumentos.

Sin duda alguna la educación también ha evolucionado y han aparecido nuevas formas de brindarla, un claro ejemplo lo encontramos en la educación a distancia, la cual puede conceptualizarse

como la modalidad educacional en la cual la mediación didáctico-pedagógica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje ocurren con la utilización de medios y tecnologías de información y comunicación, con estudiantes y profesores desarrollando actividades educativas en lugares o tiempos diversos (Decreto Presidencial N.º 5.622, 2005)

Nos referimos a ella en el marco de considerar las características que le son propias y que la diferencian de la educación tradicional; entre las cuales podríamos identificar la flexibilidad, accesibilidad, economía, interacción, nuevas oportunidades, etc.

La sociedad en red y los cambios que esta ha producido también han alcanzado a la realidad educativa. En este sentido, Zabalza (2002) expone a grandes rasgos cuáles han sido los principales factores de cambio que atravesaron las universidades; así ha considerado a la masividad, el sentido de formación, el sentido formativo, el control social de la universidad (calidad y estándares), el nuevo concepto de formación a lo largo de la vida (long life learning); entre otros. Todos ellos pueden traducirse en preguntas como: ¿qué se enseña? ¿cómo se enseña en la educación superior?

Pensar en ¿qué se enseña? y ¿cómo sucede?, nos invita a reflexionar el campo educativo, específicamente el universitario, en los términos de Bourdieu (1984). Ello es así, ya que cada uno de los agentes que intervienen en el campo de la Universidad (habitus) buscan imponer sus intereses y definir su lógica propia como el sentido de los centros de formación; allí podemos encontrar Universidades de formación académica, de formación profesional y una combinación de ambas (Camilloni, A. 2016). Podríamos pensar que las necesidades expuestas por una sociedad son dispersas y contradictorias; por lo que, es imposible no considerar aquello como una expresión de una puja de poder. Conceptos como globalización y apreciación del contexto

⁶ "La nueva sociedad de red se caracteriza por la capacidad de los individuos y las organizaciones de interconectarse de manera global, utilizando tecnologías de la información y la comunicación, lo que redefine las relaciones sociales, económicas y políticas.": Castells, M. (1996). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol. I). Alianza Editorial.



en donde se sucede la educación (territorialización) se encuentran en constante conflicto respecto a la prioridad que se le aplica en uno y otro.

Efectivamente, una nueva modalidad de educación, requiere de un currículum que le sea propio, en dicho sentido Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1998) conceptúan al currículum, como el nexo que une la cultura, la sociedad (expresada en demandas) y la educación; los conocimientos heredados o adquiridos por la cultura y el aprendizaje de los alumnos.

Así, al momento de confeccionar un currículum para educación a distancia deben considerarse cuestiones que hacen al alumno, al docente, al entorno donde se desarrolla el proceso de enseñanza, la tecnología, los sistemas de evaluación y la selección de actividades, entre otros. De hecho, se reconoce la flexibilidad que se nos presenta mediante el uso de la capacitación con la virtualidad, pero ello no significa solo la transmisión de conocimiento mediante el uso de la red, ya que el mismo sería una visión sesgada de las potencialidades que ofrece la virtualidad. Ciertamente y en los términos de Sangra (2001) trabajar la calidad de la educación a distancia supone un reto, en lo que se refiere a promover la accesibilidad a todo individuo; contribuir a la consecución de un sistema educativo personalizado; equilibrar la personalización con la cooperación, con el aprendizaje colaborativo; entre otros

Resalto aquello, como constatación de la realidad del programa de la Diplomatura en cuestión, el cual fue diseñado para una oferta de modalidad virtual. Realidades distintas requieren de diseños distintos.

1.c- Consideraciones sobre los entornos

Tal como lo expone Camilloni (1998) adherimos al concepto de entender a la enseñanza como una intervención social; ya que al enseñar se interviene en las practicas sociales de los sujetos; en las relaciones que estos tienen para con los saberes, la realidad y su cultura. Esta intervención condiciona y modifica a los sujetos y en consecuencia a la sociedad.

Con ello se expone la incumbencia de la enseñanza respecto de la vida de cada persona y a la sociedad en su conjunto, en el sentido de las repercusiones que trae aparejado y todas las modificaciones que pueden traer consigo.

En el caso de la educación a distancia, dicha intervención se produce mediante un espacio destinado a ello, denominado entorno virtual. Los entornos virtuales pueden conceptualizarse como

como el recurso web o software que con finalidades educativas permite gestionar todas las actividades propias de la enseñanza y aprendizaje de una asignatura o curso.



Se trata de una estructura tecnológica que responde a las exigencias de un determinado diseño pedagógico, ambos perfectamente integrados (García Aretio, 2014, p.2).

Podríamos considerar que dichas herramientas van de la mano con los lineamientos de Rodríguez y Espinoza (2017) quienes consideran la necesidad de que el campo educativo posea nuevas y diferentes formas de brindar educación, que no sea la tradicional y que la misma cuente con las suficientes aptitudes para trabajar la interacción y el aprendizaje cooperativo.

Ahora bien, la ausencia de tiempo y espacio dentro de las aulas virtuales, debe ser considerada al momento del currículum; en lo que se refiere a los retos y desafíos que esto puede ocasionar y como se acompaña al estudiante durante su proceso de enseñanza desde la distancia. Por lo que resulta necesario examinar no sólo la transposición en sí misma, concepto que según Chevallard, Y. (1991)-se refiere al proceso por el cual un saber científico se transforma en un saber enseñable en un contexto de enseñanza- sino también las características del aula virtual e incluso de los alumnos al momento tanto de exponer los contenidos (formatos) sino también la selección de actividades (currículum nivel aula⁷). Figúrese realizar dicha transposición dentro de un entorno virtual, es decir, un espacio de encuentro entre los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza, y los contenidos. En efecto, la trasposición se refiere a como los docentes pueden implementar el programa al aula con el uso en dicho entorno, y cuál es el rol asignado a las TIC.

Dichos entornos exponen la nueva concepción de educación a distancia, la cual permite construir un diálogo didáctico mediado, que en palabras de García Aretio (2014) señala que el diálogo mediado se brinda mediante la integración de “finalidades educativas que se concretan en aprendizajes valiosos (componente pedagógico), diálogo o necesaria comunicación o interacción (componente social) y mediación a través del software necesario (componente tecnológico)” (p.2).

Más aún, permite la comunicación vertical (que puede ser ascendente o descendente- por ejemplo, alumnos/profesor) y horizontal potenciando la interacción entre alumnos.

Al mismo tiempo, las aulas virtuales, se representan mediante los AVA⁸, que son “entornos virtuales de aprendizaje. espacios mediados por tecnologías digitales, que permiten la interacción entre docentes, estudiantes y contenidos, propiciando procesos

⁷ "La concreción de las intenciones educativas en experiencias de enseñanza y aprendizaje diseñadas y organizadas por el docente, con base en el currículo prescrito y las particularidades del contexto escolar"- Zabalza, M. A. (2000). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea Ediciones.

⁸ Acrónimo de Ambiente Virtual de Aprendizaje



educativos en los que se construye el conocimiento de manera colaborativa y significativa” (Gros Salvat, 2011, p. 47).

Los AVA se presentan como el entorno en donde sucede la educación a distancia, contando con distintas formas de interactuar y compartir contenido, brindando el espacio donde se desarrollan los procesos evaluativos, exponiendo la posibilidad de encuentros sincrónicos y asincrónicos; los cuales dependerán de la selección del docente. En el caso del material analizado, los encuentros sincrónicos estaban previamente establecidos en el cronograma del programa de estudios. Su asistencia no era obligatoria, y las grabaciones correspondientes eran posteriormente alojadas en el entorno virtual, posibilitando su consulta en modalidad asincrónica. Esta modalidad promovía la flexibilidad temporal y espacial del proceso formativo, permitiendo a las y los estudiantes acceder a los contenidos según su disponibilidad, así como retomar su visualización en caso de dudas o necesidad de refuerzo.

Ciertamente, y tal como se ha expuesto, la Diplomatura se desarrolla en un entorno virtual. Sin embargo, resulta pertinente aclarar —aunque implique cierta reiteración— que la modalidad virtual constituye una forma de enseñanza cualitativamente diferente de la presencial. Esta diferencia obliga a problematizar las concepciones construidas desde el sentido común, particularmente aquellas que sostienen una relación causal lineal entre enseñanza y aprendizaje. En este sentido, Fenstermacher (1986) advierte que:

relación causal, esto es, que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza y su continuación lógica; la suposición es que existe una correa de transmisión que va de la mente del profesor a la mente de los estudiantes, hipótesis muchas veces sostenida en la famosa idea de un único proceso: el ‘proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 42).

Esto se traduce que el proceso de enseñanza, no se encuentra pensado desde un enfoque positivista, en el cual, los estudiantes son meros receptáculos de información (aunque la recepción se realice por dispositivos tecnológicos). Todo lo contrario, posee una lógica diferente, con un proceso de apropiación distinta, la cual requiere un acompañamiento acorde al mismo.

Así, según Salsa et al. (2023), un proceso de apropiación a través de la modalidad virtual potencia el rol activo del estudiante, en tanto es este quien interactúa directamente con la tecnología (el entorno), lo que le permite construir conocimiento de manera flexible. Por su parte, Zeballos (2019) sostiene que el acompañamiento pedagógico se manifiesta en la implementación de estrategias y acciones orientadas a favorecer el aprendizaje autónomo, la interacción y el apoyo continuo por parte del docente guía.



1. c1. Caracterización de los EVA

Trabajar mediante entornos virtuales permite ampliar la gama de medios que se utilizan dentro de la formación académica. La importancia de los medios implementados es identificada por Area Moreira (2004) quien expone que “Los medios codifican el conocimiento y la cultura a través de formas de representación figurativas y/o simbólicas, y exigen del sujeto la activación de distintas habilidades cognitivas” (p.25)

Esto se traduce en que, ya no se trata de entender al medio como un mero contenedor de contenido, en el sentido de pensar en una educación de estímulo/respuesta. Sino de trabajar desde la gama que brindan las TIC y potenciar la metacognición de los estudiantes. Respecto a ello, y considerando el material de análisis; el cuerpo del alumnado se encontraba constituido por personas adultas; con las implicancias que ello significa. En dicho sentido, la Diplomatura durante su recorrido resalta la necesidad de trabajar sobre la recuperación de saberes, de competencias y de las herramientas de las cuales se han ido munido a lo largo de su trayectoria educativa; justamente mediante la estimulación del trabajo cognitivo. Así, la propuesta referida sigue la corriente constructivista, mediante la cual se conceptualiza al aprendizaje como

Un proceso complejo de reconstrucción del contenido gracias a la actividad mental que despliega el alumno y que implica capacidades cognitivas básicas, conocimientos, estrategias y estilos de aprendizaje, motivaciones, metas e intereses (Coll & Monereo, 2008, p. 183).

Ciertamente la plataforma en donde se brinda la Diplomatura permite la creación y el fortalecimiento de los vínculos entre pares – comunicación horizontal- y con los profesores – comunicación vertical-. Siguiendo a García Arieto (2014), podemos identificar que esta cuenta con:

- Soporte de contenidos interactivos de calidad.
- Interactividad. Interacción del estudiante con la propia plataforma e interacción con profesores y pares. Herramientas de comunicación síncrona y asíncrona. Herramientas, en fin, para el trabajo individual y colaborativo.
- Usabilidad, facilidad de uso. Amigable, interfaz sencilla y fácil de configurar, con diseño moderno y funcional, intuitiva.



- Escalabilidad. Que pueda asumir mayor número de estudiantes, buena capacidad de almacenamiento y tráfico ilimitado.
- Personalizable. Tanto desde la perspectiva corporativa como de adaptación a contenidos y dispositivos.
- Extensible y flexible. Con posibilidad de incorporar o agregar nuevas prestaciones, herramientas y servicios según las demandas de los usuarios.
- Integrable. Que se pueda conectar con otros sistemas externos. (García Aretio, 2014).

2. De los sujetos del proceso de aprendizaje

2.1 De los destinatarios:

Tal como ha sido expuesto anteriormente, los destinatarios de la Diplomatura, según se ha establecido por la oferta misma, requieren la presentación de un título de educación secundaria; exponiendo la contrariedad de ello con la especificidad de los contenidos. Más aún respecto a que el mismo se refiere a una “actualización”, por lo que contrario sensu es inevitable pensar que los cursantes deban contar con una formación de base adecuada a los efectos de esta. Efectivamente, el nivel educativo de los cursantes superaba la finalización de una carrera de grado, dato obtenido mediante las entrevistas realizadas a los alumnos, de las cuales no se ha podido identificar cursante alguno que posea una educación secundaria como límite a su educación formal. Nos encontramos refiriéndonos, a una educación superior dirigida para adultos, ofrecida mediante educación a distancia.

Ciertamente, la Diplomatura se brinda mediante modalidad virtual, por lo que resulta necesario pensar en las características que le son propia; así, siguiendo a García Aretio (2008) quien sostiene que la enseñanza y el aprendizaje se establecen, según las necesidades del demandante; partiendo de reconocer la flexibilidad de la educación a distancia, la cual permite al estudiante controlar su espacio, su tiempo, forma e incluso su ritmo de aprendizaje. En efecto, la autonomía del alumno es fundamental para dicha modalidad.

Así, lo que expresa García Aretico (2008) son las características que debe poseer un alumno de modalidad virtual; justamente parte de reconocer la distancia física y temporal que existe en los sujetos del proceso de aprendizaje (estudiante / docente). Diferenciándose de la educación tradicional marcada por la presencia de ambos sujetos dentro de un ámbito y en un tiempo establecido. Estas características de atemporalidad de espacio y tiempo, requieren de un alumno autónomo, en el sentido de que debe organizar su tiempo de conexión, estudio personal



y participación en el aula, entre otras cosas. Ello puede traducirse en que la autonomía de los estudiantes, signifique soledad.

Dicha atemporalidad es correlato de la flexibilidad e independencia que brinda la educación a distancia, la cual permite que mediante el uso de un dispositivo con conexión a internet se tenga acceso al conocimiento; superando desigualdades de carácter económico, social y relativas al tiempo y al espacio. De hecho, la virtualidad trabaja y ahonda el rol del estudiante, no sólo haciéndolo protagonista de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje, sino identificando la practicidad o la finalidad con la que se busca el contenido, así y en palabras de Chong y Marcillo (2020) los estudiantes no sólo se centran en la transferencia de la información, sino también en la construcción de aquella, y su implementación.

Dicho rol asignado al estudiante, comulga con el enfoque emancipador identificado en el caso de análisis, al entender al sujeto que aprende como el artífice de su formación.

2.2 De los docentes- disertantes

La diplomatura se estructura mediante un programa con diferentes módulos (incluyendo tema y modalidad) más aún, identifica el docente asignado para el desarrollo de cada una de ellas. Exponiendo con ello, el rol de los profesores disertantes (los cuales varían clase a clase) y un profesor en condición de tutor, el cual acompaña todo el proceso. Ciertamente, éste último ejerció el rol de guía, entendido como

En la enseñanza virtual el tutor se asume como un mediador y es el responsable de pensar asuntos relacionados con las formas de participación de los estudiantes. El tutor virtual es quien propicia las interacciones, la comunicación y despliega actividades de enseñanza, atendiendo a aspectos técnicos, metodológicos, disciplinarios, conceptuales y afectivos (Henao Álvarez et al., 2022, p. 34)

De dicha manera, la oferta académica, determinó el trabajo de los profesores desde el rol del docente como mediador, no sólo como fuente de contenido. Ello con la intencionalidad de potenciar el proceso de comunicación, ya que en los términos de García Arieto (2007), los cambios reales en la enseñanza se producen mediante los canales de comunicación, recursos, metodologías, y las estrategias de enseñanza. Sin duda alguna, podríamos pensar que ello se constituye como una herramienta de acortar brechas entre alumnos/ docentes y potencia la comunicación.

En lo que se refiere al cuerpo docente disertante, se han seleccionado profesionales en ejercicio de la profesión (sean abogados, escribanos, directores de registro), quienes poseen no



sólo la formación base, sino las novedades que surgen en cada una de las nuevas figuras del derecho real. Esto podríamos pensarlo, en los términos de Shulman (1987), quien sostiene que la labor docente implica tomar decisiones fundamentadas sobre qué enseñar, cómo hacerlo y en qué contexto, considerando tanto los lineamientos institucionales como las características de los estudiantes y los recursos disponibles. En este sentido, el docente no solo transmite contenidos, sino que los sitúa pedagógicamente en función de múltiples variables que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un profesional actualizado en la especificidad del derecho, cuenta no sólo con el conocimiento sino también su recorrido laboral en lo que se refiere a trabajar sobre casos o dudas puntuales. Así se le asigna al

docente la función de la preparación didáctica resolviendo un triple desafío: el de la cronogénesis del saber (la temporalidad que secuencia el saber y que se traduce en una programación), la topogénesis del saber (una dicotomización epistemológica del objeto a enseñar en una versión para sí mismo y otra para los alumnos) y la psicogénesis del saber (algunas teorías sobre el aprendizaje explícitas o implícitas que le refieren las formas de concretar la puesta a disposición del objeto de enseñanza) (Chevallard Y, 1991, p.15).

Ciertamente, el conocimiento teórico de los derechos reales, no garantiza la apropiación adecuada, ni su debida utilidad para los profesionales en su ejercicio y tal como Schön (1997) lo sostiene

el desafío en la enseñanza de una práctica profesional consiste en asumir que los estudiantes deberán aprender hechos y operaciones relevantes, pero, además, las formas de indagación que utilizan los “expertos” para establecer relaciones entre el conocimiento general y el caso particular, y en tercer lugar, un tipo de reflexión en la acción necesario para manejarse en las “zonas indeterminadas de la práctica” a través de un diálogo entre el conocimiento disponible y los componentes de la situación (Basabe, Cols y Feeney, 2004, p. 8).

A priori, aquellos profesionales cuentan con la capacidad suficiente para poder identificar las zonas indeterminadas de los contenidos y la de expresar de manera clara la relación entre la formación general (de base) y los nuevos y diferentes lineamientos. En base a ello y a título personal, considero un acierto la selección del cuerpo profesional.

3- Del currículum



Ciertamente, al referirnos a currículum nos encontramos con la polisemia de la palabra en sí misma, ya sea como plan de estudio, como programa o como la aplicación de actividades a nivel aula. Las situaciones que se refieren a él, no se agotan en ello; el currículum también se constituye en la herramienta mediante las cuales se crean relaciones internas (para adentro de las disciplinas) y externas (con respecto a las exigencias sociales sobre la educación)

Tal como lo expone Johnson (1970), quien

considera que la estructura curricular debe reflejar las relaciones internas de la estructura de una disciplina y afirma que son tres las fuentes del currículum: los que aprenden, la sociedad y las disciplinas. Se debe considerar sus necesidades e intereses de la sociedad, hay que tomar en cuenta los valores y los problemas, finalmente las disciplinas deben reflejar el conocimiento organizado (citando por Díaz Barriga, 2005 p. 21).

La diplomatura surge de la actualización del Código Civil y Comercial de la Nación⁹, por la cual los derechos reales han sufrido modificaciones, e incluso se han regulado nuevas figuras que anteriormente se encontraban prohibidas, por lo que encuentro en ello la fundamentación de su existencia y siguiendo a Díaz Barriga (2005), quien sostiene que definir las necesidades sociales implica establecer los objetivos que se buscan alcanzar, puede afirmarse que la oferta académica nace de esa necesidad: brindar una actualización sobre los derechos reales

Al momento de establecerse la oferta académica, se fijó como requisito de inscripción la acreditación de título de nivel secundario. No obstante, esta condición de ingreso entra en tensión con la especificidad de los contenidos abordados, centrados en las reformas de los derechos reales. Estos temas suponen un conocimiento previo propio del campo jurídico-notarial, generalmente adquirido por profesionales del derecho, como abogados, escribanos o funcionarios registrales. Esta situación revela una disonancia entre el perfil formal de ingreso definido administrativamente y las exigencias epistemológicas implícitas en el desarrollo de la propuesta. En consecuencia, se observa un desajuste entre las condiciones normativas de acceso y las competencias previas necesarias para una participación sustantiva en el trayecto formativo.

Ciertamente, y tal como lo expone Schwab "La construcción del currículum supone un análisis y una deliberación continua de lo que sucede en el contexto, en las escuelas y de las prácticas concretas." (Davini, M.C. 2008. p. 113).

Así, determinar el enfoque del currículum, es identificar sus destinatarios, la selección de contenidos y la modalidad o las herramientas para aproximarse a ellos, en este caso todo ello

⁹ Ley Nacional N° 26.994



Especialización Docente en Entornos Virtuales

mediante una modalidad virtual. Nótese la diferencia de pensar un currículum destinado a profesionales del derecho (quienes cuentan con una base de saberes teóricos) y confeccionar uno para estudiantes con conocimientos adquirido durante su estadía en la educación secundaria (quienes en principio no poseen el conocimiento técnico del derecho).

Tal como ha sido expuesto, la Diplomatura posee un programa, que puede conceptualizarse como un documento escrito, prescripto, mediante el cual se

Trata de presentar con mucha claridad la “intención” educativa, ofrecer un conjunto de especificaciones provisorias, de recomendaciones y sugerencias, que estimulen la interpretación de los actores, el ejercicio del juicio. El diseño curricular se presenta como hipótesis a comprobar en la práctica, una propuesta que el profesor debería poner a prueba (Argumedo M.,1999, párr. 9).

Es mediante aquel, que se encuentran los módulos, los contenidos que se abordarán, la modalidad a implementar, el calendario sincrónico y los docentes/ disertantes asignados para cada espacio. Ciertamente, es dicho programa el cual permite a los alumnos ajustar sus horarios en base a sus necesidades, en efecto; conocer a priori el contenido de la clase les ha permitido a los alumnos asistir de manera sincrónica en aquellos encuentros en donde surgían dudas o a comentar casos concretos en aras de preguntar al profesor de turno. Dicha intencionalidad era compartida entre pares no sólo en la charla previa al inicio del encuentro sino también a posteriori respecto del aprovechamiento del espacio de preguntas.

Más aún, es mediante su lectura que se pueden apreciar los módulos de formación teórica (en el marco de considerar que al nacer nuevos derechos reales surge la necesidad de contextualizarlos y conceptualizarlos) y otras de formación práctica. Es mediante el practicum, entendido como " el dispositivo que propone para aprender una práctica: los estudiantes realizan una práctica de una forma simulada, parcial o respaldada, bajo la dirección de un práctico veterano" (Basabe et al., 2004, p. 9)

Así, la Diplomatura pretende trabajar los contenidos, - sobre la base de ejercicios de redacción de escrito, registración electrónica y resolución de casos-, exponiendo sus alcances y su implementación. Justamente la Diplomatura se contempla con una carga horaria de 120 horas, distribuidas en 60 horas teóricas y 60 horas prácticas, exponiendo la intencionalidad de aquella sobre el lugar que se le asigna a cada una.

Esto viene de la mano de lo expuesto por Kemmis (1998), quien plantea que “el problema central de la teoría del currículum debe ser entendido como el doble problema



de las relaciones entre la teoría y la práctica, por un lado y el de las relaciones entre educación y sociedad por el otro” (p.30),

Este aspecto se constituye como un eje central en la comprensión del presente trabajo. En efecto, la divergencia entre el conocimiento técnico, teórico y práctico se plantea como un interrogante recurrente en todo proceso formativo, y adquiere particular relevancia en una propuesta de actualización que, por su naturaleza, requiere una base de saberes previos sobre la cual construir nuevos aprendizajes. Esta exigencia resulta contradictoria frente al requisito formal de inscripción, limitado únicamente a la presentación de un título de educación secundaria. -

En este sentido, y como intento de superar la tensión entre teoría y práctica en el campo curricular, Kemmis (1998) introduce el concepto de *metateoría*, entendido como una perspectiva crítica que permite analizar los supuestos ideológicos, epistemológicos y políticos subyacentes a la elaboración del currículum. Esta concepción no se limita a una dicotomía entre lo teórico y lo práctico, sino que promueve una lectura integral del currículum como una construcción social, histórica y situada, atravesada por relaciones de poder y disputas de sentido.

La referida dicotomía viene de la mano de la relación entre la educación y la sociedad, es decir, de aquella puja de necesidad y respuestas de lo que espera y lo que se quiere de la educación. Ello se plasma en el concepto de competencias, por las cuales se establecen los lineamientos de formación para el cursante, correlato de la necesaria adecuación entre necesidades que surgen de la sociedad en su conjunto, con las debidas competencias profesionales de quienes deben responder a ellas.

Plantear esta cuestión conlleva la necesidad de definir ¿qué se entiende como competencia? y es que, en este sentido podríamos encontrarnos distintas definiciones. Así, estas pueden ser entendida como la acreditación de determinados saberes técnicos académicos o como los expone Jacinto M. (1995) como el “conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidos a prueba de la resolución de problemas concretos en situación de trabajo, que entran ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica.” (párr 5)

Con ello, el autor determina que las competencias no se agotan en el conocimiento técnico, mediante acreditación académica si no que ello debe ser debidamente aplicado a las situaciones que se planten en el devenir de la realidad. Esto mismo, esta capacidad de poder aplicarse lo técnico, la adecuación de teoría y práctica se plasma en el ejercicio del derecho, y dentro de ella en la litigación de forma más evidente. Dicha exposición se contrapone con la



visión enciclopedista, modelo de enseñanza donde el profesor se limita a transmitir conocimientos.

Así, podríamos pensar a la Diplomatura como una oferta basada en competencias, ya que tal como lo expone la autora Mastache (2009) “*la competencia es la integración entre el saber y entre el saber hacer y el saber ser*” (p. 26).

Retomamos lo expuesto en la existencia de módulos teóricos y módulos prácticos; en el marco del ejercicio del derecho no basta el saber, sino también qué hacer con él.

Ciertamente, una formación basada completamente en la construcción de núcleos duros no agota al ejercicio del derecho y a sus actividades afines, las cuales requieren nutrirse de herramientas y toma de decisiones que alcancen al educando. En ese sentido

La formación en competencia supone aprender haciendo y en condiciones reales de trabajo, exige que la formación asuma el papel de generar competencias superando el rol transmisor de conocimiento por lo que constituye un enfoque centrado en participantes como ejes del aprendizaje orientado al desarrollo de sus saberes y sus competencias y sus capacidades (Mastache A. , 2009 p. 26).

Ello encuentra su evidencia en el desarrollo de los encuentros sincrónicos dentro de la Diplomatura, donde los disertantes segmentaban las clases en dos momentos: uno de exposición teórica (que podría realizarse mediante la lectura del código, el análisis jurisprudencial, las nuevas conceptualizaciones, etc); y un segundo momento de práctica en la cual se compartían casos concretos con su resolución o se exponían situaciones o preguntas de los alumnos y se resolvía de manera colectiva. -

Ahora bien, al referirnos a un enfoque basado en competencias, resulta necesario distinguir entre *competencia como capacidad*, y *competencia como dispositivo*; es Hyland (1994)- citado por Mastache, A. (2009)-, quien las conceptualiza ambas y se refiere a la competencia como capacidad, como aquella que se aplica a la evolución de las personas (respecto a lo sabe y aprende). Mientras que la competencia como dispositivo, es una noción sobre las habilidades particulares en una situación dada; en efecto, ambas se constituyen como formadoras de competencias, diferentes entre sí, pero competencias necesarias en sí mismas.-.

Un enfoque basado en competencias debe reconocer las distintas dimensiones que estas implican y procurar su complementariedad, en lugar de excluirlas. El profesional del Derecho —y de disciplinas afines— no puede ser concebido únicamente como un técnico operativo; su formación debe superar un enfoque meramente tecnicista. En cambio, se requiere que los profesionales desarrollen la capacidad de analizar situaciones



complejas, aplicar conocimientos teóricos y construir propuestas o encuadres adecuados. Desde esta perspectiva, puede pensarse que la Diplomatura se orienta hacia un interés emancipador respecto de la consideración de sus cursantes. En términos de Grundy S. (1998) “el interés emancipador comprende al estudiante, no solo como receptor activo en vez de pasivo, sino como creador activo del mismo junto con el profesor” (p. 143).

Justamente este enfoque superador, se refiere a la necesidad de constituir al estudiante como un sujeto activo que aprende y aplica lo aprendido. Indudablemente, la formación por competencias no se limita a rituales académicos prácticos, como algo desestandarizado o automatizado, sino que las mismas se construyen a partir de situaciones que demanden alcanzar un objetivo para resolver un problema o tomar una decisión (Mastache, 2009), el ámbito en donde deben nacer y trabajarse aquello, es justamente dentro del seno académico. -

Como correlato de lo anterior, encontramos la exposición de Daniel Schon (1992), quien determina que

no se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero se puede guiarlo, el alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. nadie más puede verlo por él (p.29).

Justamente es aquello que “*no se puede enseñar*” la limitación alcanzada por la formación por competencias. Ya que, si bien es cierto que las competencias brindan la posibilidad de poder trabajar y potenciar habilidades- en caso concreto de los cursantes de la Diplomatura-, aquel enfoque encuentra su limitación en lo que se refiere a la construcción del campo o las situaciones en donde se construyen las mismas.

En palabras de Schon (1998)

hay zonas indeterminadas de las prácticas tal es el caso de la incertidumbre y la singularidad y con el conflicto de valores que escapan a los cánones de racionalidad técnica. Cuando una situación problemática es incierta la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido lo que en sí mismo no es un material técnico (p. 20)

Así, las competencias encuentran su limitación sobre la base a dichas situaciones de incertidumbre que escapan a las previsiones que se pueden realizar y la resolución de estas dependerá del sujeto quien se encuentre en dicha situación; específicamente de la formación previa que posea. Ello es justamente lo que sucede en la Diplomatura en cuestión, respecto a la diferencia existente entre los destinatarios previstos y el requisito de inscripción. En efecto,



brindar mismas competencias a estudiantes con formación técnica y a quienes no, trae aparejado la identificación notable de la limitación del concepto de competencias.

Según Huanca-Arohuanca et al. (2020), un enfoque basado en la formación de competencia pierde la base del conocimiento de donde debe solventarse el currículum. Consecuencia de ello, surge una formación incompleta para con el estudiante. Sin embargo, consideramos que la Diplomatura en cuestión, trabaja en la formación de habilidades por competencias, no obstante, la misma no se agota allí; justamente ello queda expresado mediante la existencia de módulos de corte teóricos y de prácticos.

En dicho sentido, y siguiendo a Mastache (2009), es que podemos considerar que “el diseño curricular debe avanzar en la definición integrada de objetivos, contenidos, actividades y estrategias metodológicas evitando los deslizamientos hacia la consideración exclusiva de un solo de estos elementos” (p.75).

Reconocer esto, se traduce en los errores que traen aparejado el uso abusivo de un enfoque completamente tecnicista y uno exclusivamente basado en capacidades, más aún, se expone la falta de coherencia que puede existir entre destinatarios, objetivos y contenido.

4- Relación entre selección del contenido y la Estrategia didáctica:

Partiendo de reconocer que la enseñanza es una práctica situada en tiempo y en espacio, es que consideramos que se ha propuesto una secuencia didáctica específica respecto del rol que deben poseer los destinatarios de la Diplomatura (profesionales en el ejercicio del derecho/ notariado). Con respecto al modo de considerar al contenido, estimamos que este ha sido expuesto como una herramienta, ya que puede entenderse como “El conocimiento como herramienta. En este caso, el conocimiento de teorías, metodologías y técnicas tiene el propósito de brindar instrumentos operativos para el análisis, la investigación o la producción de cualquier objeto” (Feldman et al., 2001. p 32).

Justamente no sólo se han brindado clases teóricas, sino también prácticas, en donde se han expuesto los recursos existentes y la modalidad de su implementación, ofreciendo adaptabilidad del saber.

Con ello en mente y siguiendo la distinción realizada por Coll (2004), respecto de las diferentes tipologías de contenido, es por lo que resulta posible identificar en la oferta el uso de contenido de procedimiento, ya que

Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, orientadas a la consecución de una meta. Para que un conjunto de acciones constituya



un procedimiento, es necesario que esté orientado hacia una meta y que las acciones o pasos se sucedan con un cierto orden. (Basabe et al., 2004 p.7).

De hecho, los módulos propuestos confluyen en el objetivo general de la actualización de los derechos reales, siendo con ello su desarrollo de orden progresivo; precisamente es posible observar el módulo I : con respecto a la distinción entre posesión y tenencia de las cosas inmuebles y las muebles registrables, siendo que módulo IX es de defensa de la posesión y la tenencia, expresada mediante acciones posesorias y acciones reales. Nótese el orden que se refieren a conceptualizar las relaciones que se pueden suceder con la cosa (tenencia / posesión), para luego identificar cuáles son las defensas oponibles en base a cada situación planteada (acciones personales y acciones reales).

En relación con el trabajo de la cuestión práctica de los contenidos teóricos, la misma ha implementado la modalidad de resolución de casos o situaciones planteadas o no reguladas por el Código, a los efectos de trabajar en los alumnos el razonamiento crítico en lo que se refiere a la interpretación de la normativa. En el mismo sentido, de lo expuesto anteriormente es que, se trabajó mediante un modelo integrado, ya que, mediante aquel - “se trata de disolver la dicotomía contenido-apoyo. Los contenidos son flexibles, adaptables, fluidos y dinámicos por lo que la concreción de los mismos depende mucho del trabajo individual y grupal.” (García Arieto, 2007.p.22).

Todo ello propuesto por docentes capacitados en la materia, quienes acompañan a los estudiantes durante su proceso educativo. -

Consecuencia de ello es que, se destaca el uso de materiales productivo-participativo, los cuales se caracterizan por brindar a los estudiantes el espacio de práctica autónoma; más aún la de bucear en ella, en el sentido de buscar sus propias dudas y/o inquietudes. En efecto, mediante la utilización de dichos materiales, se puede efectivizar un contenido de procedimiento, por el cual se pretende no sólo la enseñanza teórica de los derechos reales, sino también se trabaja con el practicum, como dispositivo de ejercicio de los saberes técnicos.

Ciertamente y tal como lo expone Steiman J. (2018) la enseñanza puede entenderse como una forma de intervención que busca mediar activamente entre quien aprende y los contenidos a aprender. Esta práctica no es neutra, sino que está condicionada tanto por las características del conocimiento a transmitir como por las particularidades de los estudiantes a quienes está dirigida.



Motivo por el cual en lo que se refiere a la selección de contenido y realización de actividades se ha decidido potenciar las capacidades del hacer; así, consideramos que el modelo de imitación no sería una modalidad significativa en lo que se refiere a los profesionales en cuestión, ya que no sirve solo saber, por ejemplo, definir qué es una hipoteca o un derecho de superficie, sino que resulta necesario pensar, redactar el instrumento para poder realizarla (escritura pública), o la de determinar los efectos de cada una de las situaciones que se pueden dar en cada figura.-

Para ello, se propone un enfoque liberador, mediante el cual no sólo se pretenden que aprendan los contenidos teóricos (conceptualizaciones, antecedentes, jurisprudencia, casos regulados, etc), sino también las herramientas que resultan necesarias para su aplicación (registración electrónica, escritura pública, registración de reglamento de propiedad horizontal, etc), más aún, se potencia la habilidad de discernir cuándo, dónde y cómo se debe aplicar cada uno, en base a las necesidades que refieren al ejercicio profesional. Consecuencia de ello, se impulsa un ambiente en la que se incentiva al estudiante al razonamiento, el juicio crítico, la posibilidad de rever sus conocimientos, como así la de articular los roles de asesoramiento/ consulta, como su rol de defensa e incluso la de derivada del ejercicio de la fe pública. Todo ello, en virtud de considerar que

La enseñanza produce resultados cuando es capaz de actuar sobre cierto tipo de actividad de los alumnos y de estimular y desarrollar en ellos las capacidades y competencias que permitan realizar las tareas de aprendizaje. En términos de Fenstermacher (1989), la enseñanza debe permitir que los alumnos se conviertan en estudiantes (Feldman et al., 2001. p. 7).

Ello se refiere al rol que asume el alumno como participante activo de su formación, superando la concepción de ser un mero recipiente de información; sin embargo, aquello sigue siendo un reto: el enfoque liberador y el rol activo no se traducen en pensar una clase con dos momentos o segmentos dirigidos a la teoría y otro a la asimilación de aquella. Si no que, como propone Davini, C. (2008), ello puede resultar de aplicar un giro en la secuencia metódica, la cual se invierte y se parte de problemas concretos a partir de los cuales se trabaja la teoría. Sin embargo, dicha situación no sucedió en el recorrido de la Diplomatura; podríamos pensar en que, cada módulo poseía un encuentro para su desarrollo, y que, a pesar de tener relación en su conjunto, cada módulo era diferente y único por lo que; resultaría que los docentes necesitaban iniciar los encuentros contextualizando los temas y no partiendo de casos concretos.



Aquello no significa que no se haya trabajado sobre problemas concretos. Tal como se expone en la sección sobre el currículo, la estructura de la diplomatura incluye módulos teóricos y prácticos. Para estos últimos se implementó el método de construcción de problemas, mediante el cual “se busca que los alumnos aprendan a trabajar con lo complejo, descubran y analicen distintas dimensiones de una situación problemática, evitando que el pensamiento se encierre en la simplificación o en una única mirada” (Davini M., 2008, p. 126).

Ciertamente, trabajar con este tipo de problemáticas implica reconocer que la formación de los alumnos se inscribe en una concepción constructivista. En este enfoque, el estudiante no se forma en soledad ni abstraído de la realidad, sino que es atravesado, condicionado y reformulado por lo social. En este marco, se proponen disparadores que permiten revisar y resignificar los contenidos teóricos desde dicha perspectiva.

Esta modalidad de abordar las capacidades de hacer tiene como propósito brindar un entorno seguro de aprendizaje, lo que implica trabajar desde el error como parte del proceso formativo. Un claro ejemplo de ello fue el encuentro sobre fideicomiso —figura modificada por el nuevo Código—, en el que fuimos organizados en grupos y se nos asignó la lectura y el análisis de los artículos vinculados a dicha figura y sus distintos tipos. El objetivo fue trabajar la comparación entre la regulación anterior y la vigente, así como identificar los “vacíos” normativos actuales y los posibles inconvenientes prácticos que ello implica. De este modo, se promovió un espacio de análisis colaborativo entre pares sobre una figura jurídica relativamente nueva. -

5- Evaluación

5.1. Relevancia de evaluación

Dentro del campo de la evaluación, desde tiempo atrás y aún en la actualidad se continúa en disputas sobre diferencias entre acreditación y evaluación; sobre el momento en que debe aplicarse el dispositivo y, más aún sobre este se encuentra constituido dentro o fuera de las construcciones que hacen al currículum. Todo ello, forma parte de la esfera de la evaluación dentro del proceso de enseñanza / aprendizaje, sin embargo, un punto aparte requiere el aspecto que hace a la evaluación presencial con respecto a la evaluación de la modalidad virtual. -

En efecto, los centros de formación que brindan oferta educativa a distancia, se encuentran constantemente en situación de “demostrar” la calidad de esta, y es justamente la importancia de considerar la evaluación en los entornos virtuales, con características diferentes



a las brindadas en la presencialidad; por lo que ya no basta la simple utilización de tecnología para satisfacer el requerimiento de “calidad”.

Ineludiblemente, la evaluación que sucede en una educación a distancia no cuenta con la aceptación social plena que sí posee la educación tradicional, en lo que resulta que, la educación virtual aún se encuentra en camino de obtener dicha aceptación. Y tal como expone Sangrá (2001), esta no se agota con la implementación de las TIC como único medio de obtener reconocimiento, sino en la complementación de la pedagogía utilizada con la tecnología. Significando con ello, no sólo la coherencia que debe haber entre los contenidos y la transmisión y los medios que se utiliza, sino también en la intencionalidad con la que fue pensada, es decir, para una educación con sus características que le son propias.

5.2. Tipos de evaluación: lugar dentro del Currículum

Tal como se ha mencionado anteriormente, en el campo de la evaluación se presentan distintas discusiones, y una de las más conflictivas refiere al momento de su aplicación y a su inclusión (o no) dentro del currículo. Sin lugar a dudas, la evaluación no debe concebirse como una etapa final ni como algo ajeno al proceso formativo. En este sentido, según Camilloni (1998), “se reconoce a la evaluación dentro del campo de la didáctica, entendida esta como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza. La evaluación deja de ser la última etapa de la enseñanza y, también, de ser considerada un proceso permanente” (p. 61).

Justamente, y tal como lo expone Camilloni (1998), la evaluación no se presenta como un proceso único, aislado y luego de finalizado el proceso de enseñanza/aprendizaje. Todo lo contrario, la misma se incluye dentro del curriculum; por lo que debe haber relación entre la estrategia didáctica y el proceso evaluativo.

Ahora bien, dentro del curriculum se pueden suceder dos tipos de evaluaciones: la formativa y la sumativa; acaeciendo cada una de ellas en un momento distinto. En lo que se refiere a la conceptualización, entendemos que “la evaluación formativa se caracteriza principalmente por ser continua, la evaluación sumativa tiende a ser un punto final, numérico y que encierra juicios evaluativos” (Brown & Glasner, 2003, p. 6)

Podemos pensar la evaluación como un componente integrado al desarrollo del currículo, aplicada de manera continua a lo largo del proceso de enseñanza, lo que corresponde a una evaluación formativa. Por otro lado, existe una evaluación externa al desarrollo del proceso formativo, orientada a la acreditación de contenidos y resultados, lo que se identifica



como evaluación sumativa. En el caso de la Diplomatura, se implementó una única instancia evaluativa al finalizar el trayecto, con la posibilidad de un recuperatorio. Esta modalidad responde a una lógica de evaluación sumativa, en tanto determinaba la aprobación o desaprobación del cursado.

5.3. Consideraciones de la evaluación sumativa

Dentro del cursado de la Diplomatura, en el desarrollo de las clases se han trabajado en resolución de problemas, análisis de la norma o incluso propuestas respecto de consideraciones de los vacíos del Código; sin embargo, cada uno de ellas no se constituyó como evaluación. Para ello, existió solo una única instancia evaluativa: el examen al final del cursado. La misma contaba con la posibilidad de 2 llamados, pudiendo cada alumno participar de un llamado con un recuperatorio. Respecto a la metodología, se implementó dentro de la plataforma institucional con la modalidad opción múltiple.

De este proceso y a partir de las entrevistas semi estructuradas realizadas a los cursantes, se han podido extraer algunas cuestiones, las cuales serán expuesta de manera enunciativa, a saber:

- La única instancia evaluativa fue individual y de acceso cerrado, sin permitir que los demás estudiantes leyeran o compartieran sus elaboraciones. Esta modalidad contrasta con lo propuesto por Brown y Glasner (2003), quienes afirman que “la evaluación por los compañeros, por la cual los estudiantes evalúan a otros estudiantes, proporciona un feedback a sus compañeros y pautas para el desarrollo de la evaluación comparativa para ellos mismos” (p. 9)

- Trayendo como consecuencia la obstaculización del proceso de retroalimentación entre pares.

- No hubo instancias de elaboración y de evaluación que se realizaran de manera grupal. Ello al considerar que, realizar trabajos de dicha manera estimula el desarrollo de habilidades interpersonales que son transferibles entre los pares.

- El examen final al confeccionarse mediante modalidad opción múltiple, hacia que la interacción que nacía de ellos se basaba en correcta e incorrecta; sin exponer una referencia del porqué la selección era o no acertada. No existiendo retroalimentación que alimente el proceso de enseñanza.



-El no reconocimiento valorativo a los trabajos realizados en la cursada; más aún la no relación entre la modalidad del trabajo durante el desarrollo de clases y el proceso evaluativo

-Más aún, durante el cursado el cuerpo docente ha expuesto ocasionalmente de manera oral (no escrita) que el desarrollo del examen final consistiría en preguntas, sin detallar en la modalidad (oral/escrito) o más aún, sin determinar el espacio (entorno virtual/videollamada).

Nótese la importancia de esta cuestión en los términos de Barberà (2006), quien sostiene que “es la influencia de carácter anticipatorio de la evaluación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje: la evaluación ejerce el poder de modelar el proceso de aprendizaje, aportando a los alumnos directrices claras de cómo actuar en este contexto” (p. 5).

Justamente, en el caso de análisis la incertidumbre del dispositivo evaluativo no ha permitido el aprovechamiento de los encuentros sincrónicos; más aún, en el marco de considerar que se poseía un encuentro sincrónico por modulo, siendo estos dirigidos por disertantes diferentes en cada uno de ellos. Ello en el marco de una educación a distancia que, pese a sus beneficios, encuentra sus limitaciones; en términos de Barberà, E. (2006), la posibilidad y el acceso a la consulta es abierta, pero la inflexibilidad institucional obstaculiza el mismo, tornando la enseñanza en un cúmulo de tareas.

Consecuencia directa de dicha situación, ha sido la no presentación a la instancia evaluativa por los cursantes, quien optaron por un certificado de “*asistencia*” a la Diplomatura y no por el certificado de aprobación. Intencionalidad que quedó plasmada en el foro grupal de consultas dentro del aula virtual. -

Con todo lo expuesto, es factible considerar que hubo una desconexión entre el desarrollo del curriculum (respecto a contenido, actividades, estrategias, enfoques, etc) con respecto al proceso evaluativo; en donde este se limitó a una única instancia numérica de aciertos y desaciertos mediante respuestas múltiples. -

5.4. Reflexiones sobre una adecuada evaluación

La no consideración (valoración) de los trabajos y actividades dentro del aula, se traduce en un proceso evaluativo incompleto. Ello admitiendo que, el examen no puede desconocer el trabajo realizado durante el desarrollo de clases fundamentando su objetividad o evocando su carácter de justo (Díaz Barriga, A. 2005)



Justamente, una evaluación sumativa aplicada como único método de evaluación, trae consigo el reflejo de perder el trabajo realizado durante el desarrollo, obviando el tiempo, dedicación y esfuerzo de los alumnos, quienes durante todo el proceso han ido acompañando el cursado con la realización de las actividades solicitadas.

Esto se enmarca en la reflexión sobre qué se entiende por una “buena evaluación”, reconociendo las diferentes concepciones y enfoques bibliográficos que pueden definirla. No obstante, en el presente trabajo se adopta la definición según la cual “una buena evaluación trata de describir lo que está bajo discusión, valorar y remediar los errores y deficiencias” (Brown & Glasner, 2003, p. 6).

Coincidiendo con lo expuesto es que, la evaluación que se sucedió en la Diplomatura, en primer lugar, no se constituyó como un proceso, sino una demarcación de errores y aciertos. Más aún, no hubo reflexión acerca del examen, sobre qué está bien, qué está mal; quedándole a los alumnos solo una nota numérica, no pudiendo aprender de su mismo examen- condición esencial de un buen examen-. Dicha situación se potencia frente al caso de la necesidad de aducir al recuperatorio, en donde no se encuentran instancias de diálogo, sean revisiones de exámenes, o tutorías, quedando los cursantes enfrentados de nuevo a la incertidumbre. -

En referencia a lo anterior, se ha reflexionado sobre el recorrido como alumna virtual y confeccionado una nueva propuesta, reconociendo que la evaluación realizada en los entornos virtuales debe responder a la evaluación para el aprendizaje, del aprendizaje, desde el aprendizaje y con el aprendizaje; por lo que se decidió trabajar la evaluación en sus tres dimensiones: *como diálogo, como comprensión y como mejora*; todo esto en base a la Especialización Docente en Entornos Virtuales.

Así, al referirnos a la evaluación como diálogo, debemos considerar que esta responde a la transparencia necesaria requerida en la comunicación entre los sujetos dentro del proceso de enseñanza, por lo que resulta indispensable que los estudiantes conozcan a priori los criterios de evaluación (Santos Guerra, 1994) evitando incertidumbre, o distorsiones dentro del cursado, permitiéndole al alumno la posibilidad de adaptación a las necesidades que le sean propias.

En cuanto a su dimensión comprensiva, “la evaluación pretende alcanzar un nivel de comprensión sobre el funcionamiento del programa en su contexto, sobre su racionalidad y su sentido educativo, sobre las intenciones educativas que lo han puesto en marcha y sobre los efectos que está generando” (Santos Guerra, 1996, p. 8)



La comprensión se traduce en conocer la relación entre los contenidos, las actividades y la evaluación. Esto implica también reconocer a los destinatarios, la aplicación del contenido y los resultados que derivan de dicha aplicación, de acuerdo con la intención educativa. Tal como lo señala Santos Guerra (1996), “la evaluación es, fundamentalmente, un ejercicio de comprensión. ‘Para evaluar —dice atinadamente Stenhouse (1984)— hay que comprender’” (p. 8).

La evaluación permite al profesor comprender qué tipo de procesos realiza el alumno, qué es lo que ha comprendido y qué es lo que no ha asimilado. y en el caso en cuestión, dicho proceso de comprensión no ha sucedido, y ello consecuencia de la utilización de una evaluación sumativa como única instancia evaluativa, sin posibilidad de retroalimentación.

He pensado las recomendaciones sobre la evaluación de la Diplomatura, partiendo de reconocer la heterogeneidad del alumnado y la realidad social imperante, motivo por el cual, cada cursada tendrá sus características que le son propias. Respecto de considerar la autonomía propia del alumno de educación a distancia y más aún, sobre la oferta en sí misma (profesionales del derecho y afines) es que, en primer lugar, es posible considerar el enfoque emancipador identificado en el currículum (programa), el cual debería extenderse al proceso evaluativo. Esta apreciación deviene de lo expresado por Fernández Serra (1994), quien determina que

Desde la perspectiva crítica se entiende el currículum como praxis, es decir, como algo que se construirá mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la reflexión-evaluación estarán íntimamente relacionadas e integradas en el proceso (p. 2).

Aquel no se trata sólo de la integración del currículum con la evaluación, sino también que reconocer la autonomía que le es propia de un estudiante de modalidad virtual, más aún, en el caso concreto nos referimos a personas adultas con una formación académica; quienes a priori han identificado su interés propio y la aplicación del saber obtenido y sobre esa base se organizan.

Ello no sólo se refiere a potenciar competencias propias de los alumnos, sino también superar la delimitación respecto al currículum prescripto y el oculto, justamente en virtud de transparentar las intenciones evaluativas. En este sentido, y siguiendo a Grundy (1991) “desde un enfoque emancipador, la evaluación no puede plantearse como un aspecto separado del proceso de construcción del currículum. Un poder emancipador significa la emancipación de la evaluación externa del trabajo de los prácticos” (p. 178).



Recomendando con ello la utilización de evaluaciones formativas y evaluaciones sumativas como complemento entre ambas.

Mientras que, en segundo lugar, es que es posible considerar que una adecuada propuesta del proceso evaluativo debería contar con dos instancias examinadoras; la primera se basará en un examen individual, en conceptualizaciones de la teoría que se realizará mediante la plataforma según el cronograma académico (sumativa)-; la segunda instancia se desarrollará dentro del cursado y finalizará al culminar aquel (formativa). En ella los alumnos, conformados en grupos al azar, confeccionarán exposiciones escritas, gráficas, orales (videos) del cumplimiento de las actividades durante el cursado (resolución de casos, análisis de norma, etc.).

Así, los estudiantes durante la Diplomatura plasmarán sus trabajos, elaboraciones, representaciones como evidencias de lectura y comprensión del material. Ciertamente con ello, se pretende, por un lado, potenciar el trabajo colaborativo entre los pares, en el sentido de brindar un espacio de encuentro y construcción de consenso entre ellos. Ello significa trabajar desde el aprendizaje, potenciando la retroalimentación entre pares y con el profesor; en el sentido de transparentar el proceso de enseñanza/evaluativo, más aún, dándole el carácter de público. Mientras que, por el otro, trabaja sobre la evaluación como diálogo, en el sentido de poder dimensionar la comprensión, el razonamiento de los estudiantes respecto del espacio y a partir de allí establecer la necesidad o no de cambios.

Ciertamente, y en palabras de Camilloni (1998), para evaluar es necesario valorar tanto la enseñanza como el aprendizaje. En función de ello, se ha optado por una articulación entre evaluación formativa y sumativa, integrando el proceso evaluativo dentro del desarrollo curricular. La evaluación no se reduce a una instancia de acreditación expresada en una calificación numérica, sino que se concibe como una fuente de información valiosa sobre la relación entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento. Sin duda, la evaluación en los entornos virtuales requiere una impronta particular, que contemple las características propias de ese medio, y es a partir de ellas que se vuelve necesario revisar y adaptar las estrategias evaluativas.



6. Conclusión

La diplomatura en Constitución, Transferencia y Extinción de los Derechos Reales, nace en el marco de la modificación del Código Civil y Comercial de la Nación, creando consigo la necesidad por parte de los profesionales a fines al campo del derecho real, de actualizar los conocimientos sobre dichos cambios.

Para llevar a cabo dicha oferta académica, la Universidad del Chaco Austral, ha decidido su implementación mediante educación a distancia, que con sus características de accesibilidad y flexibilidad acortan las brechas que pueden existir entre los sujetos que enseñan y aprender: sin embargo, dicha modalidad no se limita sólo a la implementación de la tecnología como medio de transmisión, sino que expone su complejidad. En efecto, podemos considerar a la Diplomatura desde dos aspectos: por un lado, la construcción del curriculum (con todo lo que ello implica) y por otro el proceso evaluativo.

En lo que se refiere al análisis del diseño curricular, es factible observar que un enfoque exclusivamente técnico o un enfoque meramente basado en competencias puede resultar insuficiente para abordar la diversidad de situaciones que enfrentan los profesionales del derecho. Por lo que, se entiende que la formación no debe limitarse a la transmisión de conocimientos técnicos, sino que debe incluirse la capacidad de razonar contextualizar, analizar y determinar estrategias y soluciones a situaciones complejas e inciertas que se presentan en el día a día en el campo del derecho real. Así, es posible comprender que la Diplomatura ha podido superar la dicotomía existente entre teoría y práctica, como formaciones antagónicas, apostando por una formación integral, buscando el desarrollo de habilidades por parte de los cursantes, mediante la implementación de un enfoque de aprendizaje basado en saber hacer y saber ser. Con ello, la oferta reconoce y potencia el papel activo de los cursantes en lo que se refieren a su instrucción académica.

Mientras que, respecto del proceso evaluativo, es posible observar un quiebre entre el desarrollo curricular y la evaluación; toda integración de teoría y práctica, como el rol activo de los estudiantes no es posible apreciarse. Justamente se utiliza el concepto de quiebre, a los efectos que se haga evidente la discontinuidad que existe entre ellos.

La evaluación, se debe comprender dentro del currículum y las decisiones que lo atañen, y en base a ello deben guardar relación entre ambas; exponiendo que el proceso evaluativo se constituye como elemento dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo que, una única instancia evaluativa de características sumativas no logra captar la complejidad del proceso de enseñanza, limitándose a “calificar” con aciertos y



desaciertos; desconociendo el trabajo previo desarrollado durante la cursada e instituyéndose como una respuesta superficial al examen. En palabras de Anijovich y Cappelletti (2017) “evaluar no es sinónimo de calificar; es una oportunidad para que el alumno y el docente comprendan lo que ha sido aprendido, cómo ha sido aprendido y qué queda por aprender” (p. 25).

Todo ello en el sentido de que, la utilización de la evaluación en este caso, no se implementa como diálogo, como comprensión o como mejora, solo se utiliza en su acepción de acreditar; siendo contrario al enfoque emancipador identificado en el curriculum, y relegando el rol activo del estudiante.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, se ha esbozado, humildemente una propuesta de evaluación para la Diplomatura; en la cual mediante la implementación de evaluación formativas y sumativa se logre integrarse el trabajo realizado en la cursada con la culminación de esta. Justamente, sobre la base del enfoque emancipador expuesto, entendiendo que la evaluación no debe ser una herramienta que solo mide el conocimiento; sino también promueva la reflexión crítica, el diálogo y la comprensión de los sujetos que aprenden y que enseñan. La implementación de la evaluación sumativa y formativa, podría traducirse en un aprendizaje más profundo, permitiendo una evaluación más equitativa y justa y que se encuentre alineada con los principios del diseño curricular. Tal como ha sido expuesto, la evaluación se instituye como un proceso, en donde esta no se sucede en una única instancia, sino del contacto reiterado entre las partes, del cual surge el diálogo, la mejora; ello significa trabajar la evaluación desde el error. Justamente dicho proceso permite reconocer falencias, errores y a partir de allí construir en pos de mejorar.

Indudablemente, esta (propuesta) no es una solución única e infalible, sino que es una consideración personal de quien ha recorrido la Diplomatura. Más aún, el campo de la educación a distancia expone las transformaciones que ha sufrido y las complejidades que posee, por lo que, con ello es imposible pensar en un modelo evaluativo universal para la educación a distancia. Por lo cual, cada oferta es diferente, se brinda con enfoques diferentes, con implementación de herramientas distintas; con contenidos diversos y con destinatarios variados.



Bibliografía

- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad: Entre lo dicho y lo hecho*. Paidós.
- Area Moreira, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Pirámide.
- Barberà, E., Bautista, G., Espasa, A., & Guasch, T. (2006). Portfolio electrónico: Desarrollo de competencias profesionales en la red. En A. Badia (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior* [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3(2). Universitat Oberta de Catalunya. <https://www.uoc.edu/rusc>
- Basabe, L., Cols, E., & Feeney, S. (2004). *Los componentes del contenido escolar*. Oficina de Publicaciones FFL, UBA.
- Boud, D., & Molloy, E. (Eds.). (2013). *El feedback en educación superior y profesional: Comprenderlo y hacerlo bien*. Narcea.
- Brown, S., & Glasner, A. (Eds.). (2003). *Evaluar en la universidad: Problemas y nuevos enfoques*. Narcea.
- Camilloni, G. (1998). *El currículum en la educación obligatoria: Una propuesta para el cambio*. Aique.
- Campagno, L. (2009). La complejidad de los procesos evaluativos en los programas de educación superior a distancia. En S. Pérez & A. Imperatore (Eds.), *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje: Perspectivas teórico-metodológicas* (pp. 95–110). Universidad Nacional de Quilmes.
- Caracotche, M. P. (2000). *Propuesta de desarrollo de las tutorías en la Universidad Virtual de Quilmes* [Informe interno]. Universidad Nacional de Quilmes.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Chong-Baque, P., & Marcillo-García, C. (2020). Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 56–77.
- Coll, C., & Monereo, C. (Eds.). (2008). *Psicología de la educación virtual*. Morata.
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. En *Métodos de enseñanza: Didáctica general para la formación de docentes* (Cap. 5). Santillana.
- Díaz Barriga, A. (2005). El docente y los programas escolares: Lo institucional y lo didáctico. En *El examen* (Cap. 6). Ediciones Pomares.
- Diker, G. (2008). *Educar para transformar: Reflexiones sobre la práctica educativa en América Latina*. Editorial Nueva América.
- Feldman, D., & Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad*. Universidad Nacional de General Sarmiento.



- Fernández Serra, J. (1994). Evaluación del currículo: Perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En J. Angulo Rasco & N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 123–134). Aljibe.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- García Aretio, L. (2020). LMS. Plataformas virtuales o entornos virtuales de aprendizaje: Ventajas y funcionalidades.
- García Aretio, L. (Coord.), Ruiz Corbella, M., & Domínguez Figaredo, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual* (1.^a ed.). Ariel.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. I. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum* (3.^a ed.). Morata.
- Gros Salvat, B. (2011). *Entornos virtuales de aprendizaje*. Editorial UOC.
- Henao Álvarez, O., Ramírez Salazar, D. A., Villa Lombana, V., Soto Ossa, P. A., & Morales Benjumea, J. (2022). La enseñanza virtual en el contexto de la cultura académica universitaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64).
- Huanca-Arohuanca, J. W., Supo-Condori, F., Sucari Leon, R., & Supo Quispe, L. A. (2020). El problema social de la educación virtual universitaria en tiempos de pandemia, Perú. *Innovaciones Educativas*, 22(Supl. 1), 115–128. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3218>
- Jacinto, M. A. (1995). Competencias laborales. *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*. Recuperado de <https://draescobarcalderon.wordpress.com/2007/06/28/competencias-laborales-de-maria-gallart-y-claudia-jacinto/>
- Kemmis, S. (1998). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción* (3.^a ed.). Morata.
- Lipsman, M. (2005). Los misterios de la evaluación en la era de Internet. En E. Litwin (Comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (pp. 227–239). Amorrortu Editores.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Paidós.
- Masteche, A. (2009). *Formar personas competentes: Desarrollando competencias tecnológicas y personales*. Noveduc.
- Salsa, A. M., et al. (2023). Apropiación y uso de tecnología desde un enfoque sociocultural del aprendizaje. CONICET. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/236465>
- Sangrà, A. (2001). La transformación de las instituciones educativas a través de las TIC. *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (15).
- Santos Guerra, M. A. (1996). *Evaluación educativa 2: Un enfoque práctico de la evaluación de estudiantes, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Magisterio del Río de la



Plata.

- Schwartzman, G., Tarasow, F., & Trech, M. (Comps.). (2014). *De la educación a distancia a la educación en línea: Aportes a un campo en construcción*. Homo Sapiens.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1–30.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza – en análisis desde una didáctica reflexiva*. Miño y Dávila.
- Zeballos, M. (2019). Acompañamiento pedagógico digital y sus implicancias en la enseñanza. *Revista Docentes 2.0*, 5(2), 120–134. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/164>