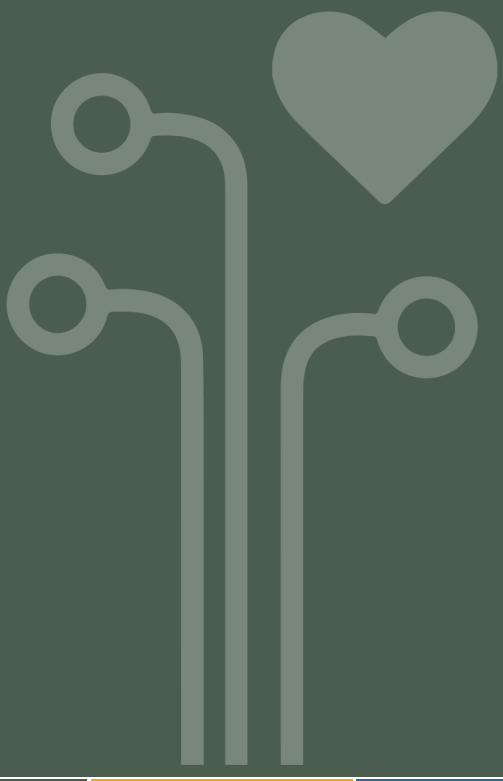
María Galdeano
María Paula Buontempo

Educación virtual:
aportes para su diseño

Talleres en pandemia

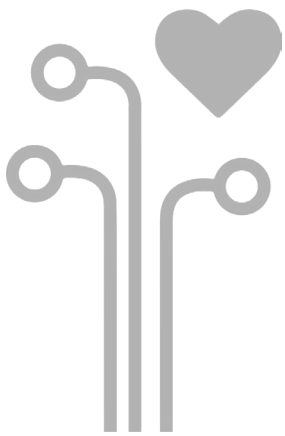


Prólogo de
Fabio Tarasow

María Galdeano
María Paula Buontempo

Educación virtual:
aportes para su diseño

Talleres en pandemia



Buontempo, María Paula
Educación virtual : aportes para el diseño : talleres en pandemia / María Paula Buontempo ; María Galdeano. - 1a edición especial - Corrientes : María Paula Buontempo ; Corrientes : María Galdeano, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-88-2915-9

1. Educación a Distancia. 2. Acceso a la Educación. 3. Educación Virtual. I. Galdeano, María II. Título
CDD 370.1

Edición y corrección: Natalia Passicot

Diseño y maquetación: María Julia Caplan

Diseño de marca y logo: Verónica Jambrina

Gestión de propiedad intelectual: Félix María Delgado

Cómo citar este texto: Galdeano, M. y Buontempo, M. P. (2021). *Educación virtual: aportes para su diseño. Talleres en pandemia*. Corrientes – Resistencia. https://hum.unne.edu.ar/publicaciones/educa_virtual/educacion_virtual.pdf

Índice

Agradecimientos 5

Algo más sobre nosotras, las autoras 6

Prólogo de Fabio Tarasow 8

Taller I. Diseño de propuestas educativas virtuales 10
- Clase 1. Educación y tecnologías 11
- Clase 2. De asignaturas presenciales a asignaturas virtuales 19
- Clase 3. Orientaciones tecno-pedagógicas 44

Taller II. Enseñanza y aprendizaje virtual 61
- Clase 1. Enseñanza colaborativa y centrada en el aprendizaje 62
- Clase 2. Organización didáctica en la educación virtual 76
- Anexo 1. Ejemplo de organización didáctica 93
- Anexo 2. Guía didáctica 105

Taller III. Rol docente en la educación virtual 108
- Clase 1. Tutoría en línea 109
- Clase 2. Contexto de práctica tutorial. Intervenciones, estrategias y actividades 125
- Clase 3. Seguimiento de estudiantes en la plataforma virtual 136
- Anexo 3. Planilla de seguimiento (ejemplo 1) 152
- Anexo 4. Planilla de seguimiento (ejemplo 2) 154

Taller IV. Evaluación de aprendizajes en ambientes virtuales 156
- Clase 1. Evaluación en la educación virtual 157
- Clase 2. Instrumentos de evaluación de aprendizajes 171

Taller V. Materiales didácticos en educación virtual 196
- Clase 1. Características de los materiales didácticos 197
- Clase 2. Pautas para el diseño de materiales didácticos 206

Agradecimientos

Este libro compila una serie de talleres de formación en educación virtual realizados con docentes de distintos niveles educativos de las provincias de Chaco y Corrientes, Argentina, durante 2020 y 2021, cuando el mundo se sacudía ante la pandemia de covid19. No se trata de un producto elaborado desde la teoría ni como ejercicio académico, es una experiencia práctica, concreta, para guiarlos/las paso a paso durante el diseño de propuestas educativas en línea, que ofrece lecturas, actividades y herramientas desde donde repensarlas y ponerlas en juego.

Agradecemos a Aldo Lineras, –en aquel momento en ejercicio de su rol de decano de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (Unne)- por habernos incentivado a pensar, a construir y a desarrollar estos talleres que hoy compartimos con un público lector más general.

Queremos agradecer a la gran cantidad de docentes, tutoras y tutores que los hicieron posibles y que confiaron en la propuesta. Especialmente a los/las docentes de las Facultades de Humanidades, Ciencias Agrarias y Ciencias Veterinarias de la Unne, así como también a docentes de otras instituciones y niveles educativos.

Esperamos que en estas páginas encuentren ideas, reflexiones para avanzar en el diseño virtual de sus propios espacios curriculares, de sus clases, de actividades y propuestas de evaluación y acompañamiento a los aprendizajes. Ya sea con su lectura integral o taller a taller, es nuestro deseo que este libro les ofrezca coordenadas más precisas para tomar decisiones.

Los/las invitamos a vincularse con este texto, a linquear sus ideas, a que nos ayuden a seguir construyéndolo.

María y Paula

Algo más sobre nosotras, las autoras

Nos conocimos en 2001, cuando desde el Rectorado de la Universidad Nacional del Nordeste nos invitaron a formar parte del Programa Unne-Virtual. En ese momento la educación en línea era muy incipiente no solo en la Universidad, sino en la región y en el país.

Desde ese entonces y hasta ahora, asumimos el desafío de crear, de innovar y de construir equipos de trabajo. También nos une una hermosa amistad y el espíritu de transformarnos, de aprender juntas, de seguir preguntándonos qué otra cosa podemos hacer.

La educación virtual nos "conectó" y hoy, a 20 años de aquel "primer contacto" podemos asegurar que nos cambió la vida y esperamos que a los que participan de alguna manera en nuestras propuestas también les deje una experiencia valiosa.

Celebramos esta historia ¡y vamos por más!

Paula Buontempo

Soy doctora en Antropología Social, graduada en la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), especialista en Formación Virtual por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), y Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (Unne).

Trabajo como docente de grado y posgrado en instituciones de educación superior públicas y privadas de Argentina y participo de diversos proyectos de asesoramiento e investigación vinculados con la educación virtual, los procesos de innovación educativa, las prácticas educativas mediadas por TIC.

Colaboro también como evaluadora de CONEAU de carreras de grado y posgrado en modalidad virtual y de sistemas institucionales de educación a distancia.

Me desempeño además en tareas de gestión institucional vinculadas con el campo de la educación virtual.

María Galdeano

Soy profesora en Ciencias de la Educación, especialista en Docencia Universitaria (Unne) y máster en Educación y Democracia por la Universidad de Barcelona.

Mi formación de posgrado se centró en educación a distancia y en la producción de materiales educativos.

Me desempeño como profesora en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, soy dictante en ponencias y cursos de capacitación y de posgrado relacionados con el diseño de materiales, la educación virtual, las tecnologías de la información y la comunicación y la función tutorial, y docente y tutora virtual de cursos de posgrado.

Actualmente soy coordinadora pedagógica del Profesorado Universitario - Ciclo de complementación y de la Especialización en Docencia de la Educación Superior, ambas carreras son de modalidad virtual.

Prólogo

Quiero empezar este prólogo con una frase profundamente académica: "La pandemia nos puso a todos *píiip* para arriba". Esta expresión brutalmente salvaje, apenas logra describir lo que significó el año 2020 para todos los que trabajamos en educación. Sin embargo, habiendo pasado el shock inicial, pudimos descubrir que el cierre obligado de las actividades presenciales en todas las instituciones educativas nos hizo sentir a todos los docentes, con o sin conocimientos en educación en línea, con mucha o poca experiencia utilizando las tecnologías digitales, con el espíritu inquieto por la experimentación o más bien dados al planchazo, la urgencia de transformar, resignificar y adaptar nuestras prácticas generando instancias de educación en línea.

Este gatillo desencadenó una ola de cambios gigantescos en todos los niveles educativos, que no operaron solo por el esfuerzo individual, sino que también se dieron a nivel institucional, provincial, nacional e internacional.

Paula y María, montadas en esa ola gigantesca, invitan al usuario de este libro a explorar este nuevo territorio de la enseñanza en línea. En primer lugar, señalo el concepto de "usuarios" del libro ya que a lo largo de las páginas las autoras invitan a la acción, a la reflexión, a un ir y venir constante entre el hacer y el reflexionar sobre lo que se hace. No es un texto para leerse y acomodar en la biblioteca combinando el color y el tamaño con los lomos de los libros vecinos. Es un texto para usarse, cada vez que se quiera organizar un proceso de educación en línea o un proceso híbrido. Y, considerando que lo híbrido será la nueva normalidad, las ideas que se comparten en estas páginas serán casi imprescindibles para cualquier docente.

Las propuestas de trabajo distribuidas en los talleres que componen el libro juegan con miradas a diferentes niveles. Por un lado, las miradas desde arriba para ubicarse, para entender el mapa de lo que hay que tener en cuenta al pensar una propuesta en línea. Pero también ofrecen una mirada a nivel de situaciones concretas o sobre cómo operar en la plataforma. De esta forma, el libro cuenta con un amplio respaldo teórico, cuando explica los conceptos básicos de la educación en línea, y además acompaña a los usuarios en el hacer, a partir de la experiencia que las autoras poseen. Por eso no es una propuesta que se queda en el "debe ser así o asá" sino que es una invitación a construir juntos.

Me parece muy importante el enfoque sobre la educación en línea que se explicita. Hacer educación en línea no se trata de usar simplemente dispositivos o plataformas. Se trata de construir el proceso tecno-pedagógico, de involucrar y considerar todos los actores y momentos del proceso educativo. Esto se ve claramente reflejado tanto en la estructura del libro como en el hincapié que se hace en determinados temas como la docencia en línea, el proceso de evaluación y la forma de comunicarse con los alumnos.

Para cerrar una reflexión final, si bien la pandemia generó esta ola de transformación, de educación virtual de emergencia, "la transformación" es un concepto hueco. ¿Qué significa transformar las prácticas docentes en educación en línea? Creo que las autoras dan suficientes elementos para ayudar a los colegas a responder esta pregunta y construir procesos de educación en línea que se conviertan en experiencias de aprendizaje potentes para los alumnos, en proceso realmente transformadores. Es allí donde la innovación deja de ser hueca y convierte a la educación en el motor de cambio individual y social con el que soñamos todos los que nos abanderamos en la tarea docente.

Taller I

Diseño de propuestas educativas virtuales

Clase 1
Educación y tecnologías

El uso de herramientas digitales, así como de plataformas virtuales, no resultará nuevo para muchos equipos de asignatura, pero sí para otros. Incluso, hay equipos que utilizan desde hace tiempo aulas virtuales y otro tipo de tecnologías como complemento y apoyo al dictado presencial de sus materias. Pero ahora nos encontramos inmersos en un escenario diferente, que nos desafía a pensar las tecnologías y los entornos virtuales como la modalidad principal de trabajo. En tal sentido, se modifica la función de las herramientas tecnológicas en el desarrollo del cursado.

La educación en línea tiene sus propias características y requiere de un aprendizaje específico.

Enseñar a distancia implica mucho más que trabajar con una plataforma virtual. Si bien el manejo de esta es imprescindible, la enseñanza a distancia exige, tal como lo expresa Soletic (2020), el rediseño de la propuesta educativa, necesitamos "reaprender a gestionar la clase", y esto demanda considerar distintos aspectos del trabajo docente.

Lo anterior no implica ni supone olvidar sus prácticas docentes. Tampoco necesita atravesar ningún proceso de metamorfosis pedagógica que le suponga transformarse en un/una docente totalmente diferente, pero sí debe ampliar su perspectiva dando paso a otros aspectos hasta ahora posiblemente no previstos o inexistentes. Simplemente, se trata de tomar conciencia del papel que juega la tecnología, sin desperdiciarla ni mitificarla, de ponerla en el lugar de las oportunidades para los procesos de enseñar y de aprender.

Nada mejor que evaluar nuestras propias capacidades y ajustar expectativas y propuestas. Cada equipo debería proponerse lo que esté a su alcance, dentro de sus posibilidades y competencias.

Feldman, lo sintetiza de manera excelente:

> *Todo lo que se haga debe combinar varias variables. Por un lado, el deseo y el derecho de los alumnos de no perder tiempos de cursado y de no atrasar sus carreras. Por otro, la necesidad de asegurar formaciones que, con independencia de la situación de emergencia, deberían asegurar niveles equivalentes de calidad de la formación ofrecida y recibida. Estas variables deben combinarse, de la mejor manera posible, sin olvidar que las cosas no son iguales a lo habitual. No se puede ignorar la actual situación y no entender que es de excepcionalidad. ¿Podemos realmente hacerlo de un modo equivalente a como lo hacemos habitualmente? ¿Qué margen de distancia o diferencia y qué límites podemos aceptar? ¿Qué resultados nos podemos proponer? ¿Qué aspectos de la formación debemos aplazar o reprogramar hasta que se repongan las condiciones usuales?* (2020, p. 8).

Dar respuesta a las preguntas anteriores implica hacer una aclaración sobre cómo entendemos el diseño de propuestas virtuales. En coincidencia absoluta con Feldman y Palamidessi (2001), concebimos al diseño como un marco de acción sobre el cual es posible modificar, cambiar, tomar nuevas decisiones y, en este sentido, supone una representación de la propuesta, una posibilidad de anticipación de un estado de cosas que solo adquieren forma en su realización práctica. Esto supone una toma de posición que reconoce el carácter situado de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en un contexto histórico y social determinado.

En tal sentido, el diseño es concebido como una serie de recomendaciones, un estructurador, un modelo organizador que posibilita un diálogo constante entre los diversos elementos intervinientes en el proceso; en contraposición a una lista o recetas de pasos a seguir. (Feldman y Palamidessi, 2001)

> *¿Por dónde empezar? Lo primero que sugerimos es tener una noción clara de las características de la modalidad en la que desarrollaremos las asignaturas /los espacios curriculares.*

Educación virtual

Cuando se habla de educación a distancia (EaD), educación virtual, educación en línea –expresiones que utilizaremos como intercambiables, casi siempre surgen espontáneamente en el imaginario ciertos estereotipos referidos al aislamiento y a la imposibilidad de mantener una comunicación "cara a cara". El fantasma de su antecedente —la enseñanza por correspondencia[1]— se interpone permanentemente e impide muchas veces la construcción de una imagen colectiva de la modalidad asociada a otros aspectos de mayor apertura.

Esto llevó a que la mayoría de las veces se definiera a la EaD en oposición a la modalidad presencial, en general por la negativa. Se habló más de lo que no es que de sus características intrínsecas. Creemos que en estos momentos el camino recorrido por la modalidad nos permite considerarla en forma independiente, sin oponerla a ninguna otra.

Desde su nacimiento, en diferentes épocas y distintos contextos e incluso en épocas y contextos similares, la EaD ha sido denominada de muy diversas maneras, según el aspecto o característica destacada y las tecnologías disponibles. Las denominaciones más usuales son:

- Enseñanza por correspondencia
- Abierta
- Aprendizaje flexible
- Enseñanza semipresencial
- Educación distribuida

1. La enseñanza por correspondencia es la primera generación de la educación a distancia, nacida a finales del siglo XIX y principios del XX con el desarrollo de la imprenta y de los servicios postales. El sistema de comunicación de aquellas instituciones o programas de formación era muy simple, el texto escrito y los servicios nacionales de correos, bastante eficaces, aunque lentos, se convertían en los materiales y vías de comunicación en el inicio de la educación a distancia. Metodológicamente no existía en aquellos primeros años ninguna especificidad didáctica en este tipo de textos. Se trataba simplemente de reproducir por escrito una clase presencial tradicional. Poco se tardó en apreciar que así el aprendizaje no era fácil, por lo que se trató de dar una forma más interactiva a ese material escrito mediante el acompañamiento de guías de ayuda al estudio, la introducción de actividades complementarias a cada lección, así como cuadernos de trabajo, ejercicios y de evaluación, que promoviesen algún tipo de relación del estudiante con la institución, el material y el autor del texto y que facilitasen la aplicación de lo aprendido y el estudio independiente.

- Teleformación
- Educación en línea
- Educación virtual
- *E–learning*, entre otras.

En este taller, utilizaremos como sinónimos dichos términos, entendiendo que, al hablar de educación virtual, estamos haciendo referencia a:

> *... una modalidad educativa que, mediatizando la relación pedagógica a través de distintos medios y estrategias, permite establecer una particular forma de presencia institucional que ayuda a superar problemas de tiempo y espacio* (Mena, 2004).

> *...un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente y/o colaborativa* (García Aretio, 2003, p. 9).

> *...construcción de un espacio de encuentro a partir de la utilización de la tecnología a fin de promover situaciones de aprendizaje fundamentadas en la construcción social del conocimiento* (Tarasow, 2014, pp. 24-25).

Nos parece importante agregar la conceptualización explicitada en la Resolución Nº 2641/2017 del entonces denominado Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, que regula actualmente la Educación a Distancia en nuestro país, entendiendo a la misma como:

> *... la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa. Asimismo, se entiende que quedan comprendidos en la denominación Educación a Distancia los estudios conocidos como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características indicadas precedentemente* (p. 2).

En estas definiciones, cada autor/a y organismo caracteriza a la educación virtual destacando distintos aspectos: modalidad educativa, presencia institucional, diálogo

didáctico mediado, aprendizaje independiente y colaborativo, espacio de encuentro, tecnologías, construcción social del conocimiento.

Más allá de las diferencias encontradas en las definiciones, la bibliografía existente ha destacado ciertas características comunes de la modalidad:

- Proceso educativo que sucede en múltiples contextos (geográficamente dispersos, culturalmente heterogéneos, institución que los contiene; entorno digital compartido).
- Diálogo didáctico mediado por las tecnologías. Selección de contenidos, recursos, materiales apropiados que faciliten el aprendizaje y realización de las tareas propuestas.
- Comunicación en diferentes espacios temporales. Hablamos de espacios temporales sincrónicos (en tiempo real, como las clases en vivo, el chat) y asincrónicos (en tiempos diferidos, por ejemplo, el correo electrónico, los materiales de estudio, los foros).
- Espacio que posibilita la construcción social del conocimiento (docentes y estudiantes creadores y no sólo consumidores de contenidos) a través de la colaboración entre pares, las interacciones con el contenido, con los docentes y compañeros.
- Docente como guía y mediador de los aprendizajes.
- Propicia un aprendizaje autónomo (favoreciendo la adaptación de los tiempos de estudio a las necesidades y posibilidades de cada estudiante).

> *Las características enunciadas constituyen aspectos indispensables de una buena propuesta en línea, subyacen a los procesos de diseño. Nos permitirán pensar y tomar decisiones sobre la estructura general que deseamos que tenga nuestra asignatura en modalidad virtual.*

Tecnologías y educación virtual

La educación virtual ha tenido siempre una íntima relación con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Cada nuevo desarrollo tecnológico incrementaba el optimismo en su potencial. La inclusión progresiva y cada vez mayor de las TIC en la educación virtual está modificando, en distintos sentidos, los modos de enseñar y

de aprender en esta modalidad, o al menos la posibilidad de generar propuestas que valoran las interacciones personales y que se proponen como más cercanas a enfoques constructivistas del conocimiento.

Como plantea Tarasow (2014) la expansión de las tecnologías de la web entre los años 1998 y 2001 sacudió al escenario educativo. Una importante cantidad de recursos se movilizó hacia la EaD. Ahora es la videoconferencia, como en su momento lo fueron el ferrocarril que transportaba regularmente el correo, el fax, la radio, la televisión, la que ha despertado expectativas respecto del poder que tendrían para modificar sustancialmente la EaD. Este avance tecnológico permite un contacto más "vivencial" y "estrecho" entre profesores/as y estudiantes.

Pero nos preguntamos,

¿La tecnología es suficiente para diseñar una propuesta educativa virtual?

Nuestra experiencia nos indica que no, lo que guía el proceso de diseño son las decisiones pedagógicas que tomemos, estas deberían presentarse -como afirman Schwartzman, Tarasow y Trech (2014)- "por delante de las herramientas"; algo que no siempre sucede ni resulta evidente, ya que en muchos casos la fascinación por las herramientas se antepone a la utilización contextualizada y planificada de la asignatura (curso u otra propuesta educativa en línea).

> *No se trata de reproducir la enseñanza presencial en un espacio virtual, sino de reconocer el sentido de las tecnologías, las características de la modalidad y las posibilidades que nos brinda para la generación de entornos educativos diferentes a los tradicionales. La tecnología en este sentido no es un puente a través del cual se transmiten contenidos, sino un territorio donde ocurren otras prácticas, rituales e interacciones que posibilitan los aprendizajes.*
>
> *Hoy más que nunca necesitamos preguntarnos por los sentidos de la integración de las tecnologías en la enseñanza de nivel superior. Lo importante no es qué tecnologías van a aprender a usar nuestros estudiantes, sino qué van a aprender utilizando esa tecnología.*

Parafraseando a Salinas (2004), la pregunta que deberíamos hacernos al momento de diseñar una propuesta en línea es ¿cómo logramos la adecuada combinación de elementos pedagógicos, tecnológicos y organizativos del escenario de aprendizaje que estamos construyendo? Y no si necesitamos nuevos modelos para explicar los procesos de

enseñanza-aprendizaje. Es decir, la preocupación es de corte metodológico, basada en la idea de que lograremos mayor calidad en los procesos desplegando aquellas estrategias que mejor respondan a las características de nuestros destinatarios, al conocimiento que estamos trabajando, a la organización, al contexto en el que nos movemos.

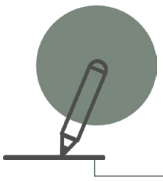


Proponemos los siguientes textos, a modo de lectura complementaria para quienes deseen conocer más al respecto.

García Aretio (2003). "La educación a distancia. Una visión global", en *Boletín Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados de España*. **Nº 146, pp. 13-27.**

Tarasow, F. (2014). "La Educación en Línea ya está en edad de merecer" en Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. comp. (2014) *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción*. **FLACSO. Buenos Aires: HomoSapiens, pp. 21-3.5**

En síntesis, lo que queremos transmitirles a partir de este breve recorrido es que diseñar una propuesta educativa en línea implica algo más que seleccionar un recurso tecnológico o poner a disposición de los estudiantes un aula virtual. Implica tomar decisiones sobre la enseñanza, pensar al menos en un primer momento en el nivel y la institución en donde se llevará a cabo, en el problema que busca atender, en el público destinatario, en los objetivos; para luego avanzar en cuestiones más específicas vinculadas con los tiempos, las tecnologías, los contenidos, las actividades, la evaluación, entre otras cuestiones; sobre las que nos detendremos en la clase siguiente.



Les proponemos hacer un alto en la lectura y estas preguntas para empezar a consrtuir un borrador de trabajo. ¿En sus asignaturas incluyen tecnologías? ¿Cuáles? ¿Desde hace cuánto tiempo? ¿Qué función cumplen? ¿Qué desafío se les presentó cuando empezaron a utilizarlas?

Referencias bibliográficas

Feldman, D. (2020). *Enseñanza sin presencialidad. Algunas notas para una situación no esperada.* Citep - Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. [Sitio web] : https://docs.google.com/document/d/1z_H4Z49Sju8EQgFu9LLEfU0VEzQrH4W_KPykXznFBDY/edit

Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques.* Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina.

García Aretio, L. (2003). "La educación a distancia. Una visión global", publicado en el *Boletín Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados de España.* Nº 146, pp. 13-27.

Mena, M. (2004). *La educación a distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades.* UNESCO-ICDE. Buenos Aires: La Crujía.

Salinas, J. (2004). *Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje.* Panamá: Universidad de Panamá, pp. 25-51.

Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. (2014) "Dispositivos tecnopedagógicos para enseñar: el diseño en la Educación en Línea" en Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. (comp.) *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción.* FLACSO. Buenos Aires: HomoSapiens, pp. 37-62.

Soletic, Á. (2020). *Recomendaciones para el diseño de la enseñanza en la virtualidad.* Citep -Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. [Sitio web] https://drive.google.com/file/d/1br_VxytKE-9Q3m7dLn3dxq-N0b-hovH2/view

Tarasow, F. (2014). "La Educación en Línea ya está en edad de merecer" en Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. comp. (2014) *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción.* FLACSO. Buenos Aires: HomoSapiens, pp. 21-35.

Tarasow, F. (2010). "¿De la educación a distancia a la educación en línea? ¿Continuidad o comienzo?" en *Diseño de Intervenciones Educativas en Línea, Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías.* PENT, FLACSO Argentina. Módulo: Diseño de intervenciones educativas en línea. http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/educacion-distancia-educacion-linea-continuidad-comienzo

Clase 2

De asignaturas presenciales a asignaturas virtuales

Diseñar una propuesta educativa virtual es un proceso que atiende a una multiplicidad de elementos en juego. La educación virtual, como vimos en la clase anterior, posee una serie de características propias que debemos considerar.

No existen recetas para ese diseño, pero el desafío es poder transmitir nuestra experiencia y lo que aprendimos en los 19 años de trabajo en la modalidad, en consonancia con algunos expertos en la temática con los que nos sentimos identificadas en cuanto al enfoque y al modelo propuestos.

Para empezar, nos detendremos en una serie de aspectos desde donde proponemos abordar el diseño. Cabe aclarar que, a los fines de este taller, les otorgamos un orden y los aislamos para poder definir aspectos puntuales, pero en la práctica las decisiones sobre cada aspecto influyen sobre los demás.

Como bien plantea Salinas:

> *(...) considerar estos componentes es meramente metodológico ya que las divisiones entre ellos no son precisas. No obstante, nos ayuda a ordenar algunos elementos que deben tenerse en cuenta en relación a los entornos flexibles de formación, su diseño, gestión y la investigación relacionada* (2005, p. 17).

En segundo lugar, y de manera paralela a la presentación de los aspectos, incluiremos sugerencias, recomendaciones e ideas que entendemos pueden ser valiosas para "repensar" la propuesta de enseñanza.

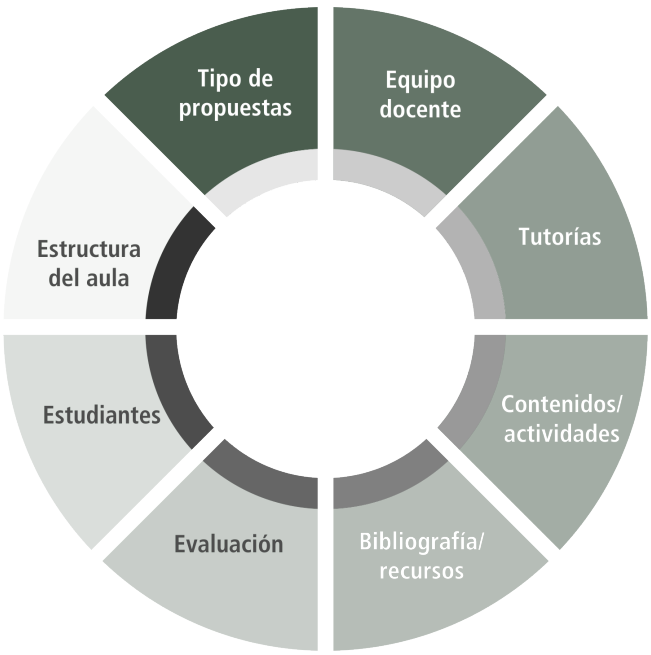
Por tratarse de diseños abiertos, en proceso de construcción permanente, no debemos angustiarnos ni preocuparnos si tenemos que volver a las propuestas una y otra vez para ajustar lo que consideremos necesario.

Nuestra intención es que al finalizar este taller el diseño de la estructura de sus asignaturas esté terminado, pero aun así sabemos que continuarán ajustándose luego, hasta el momento de e incluso durante su implementación.

La experiencia de dictado, la mirada atenta sobre el proceso formativo que desarrollan los y las estudiantes y nosotros/as como docentes/tutores, nos brinda información valiosa que sugerimos registrar para continuar mejorando y enriqueciendo las asignaturas virtuales o presenciales con inclusión de recursos tecnológicos.

Aspectos que estructuran el diseño

A continuación, enunciamos una serie de aspectos que consideramos se constituyen en elementos indispensables de una buena propuesta virtual.



Estos aspectos, una vez que se encuentren definidos, nos permiten elaborar además de la asignatura virtual lo que en educación a distancia o en esta modalidad llamamos guía didáctica (García Aretio, 2002). Se trata de un texto cuyo destinatario es el/la estudiante, donde describimos cómo desarrollaremos la asignatura, los tiempos de cursado, los tipos de actividades, el equipo docente y sus roles, la plataforma virtual que utilizaremos, etcétera. (Ver en Anexo de la Clase 2, Taller II). A la vez, supone una especie de "contrato" con los/las estudiantes, un compromiso docente respecto a:

- lo que se les ofrece,
- lo que se espera,
- lo que se entiende como más o menos relevante,
- los recursos o facilitaciones que se les brindan,
- las orientaciones y ayuda que se les garantizan,
- las actividades de aprendizaje que se les proponen,
- la dedicación (medida en horas) que se sugiere como tiempo medio para ocuparse de las diferentes actividades y estudio,
- la exigencia que se determina para entender cómo serán desarrolladas unas u otras competencias, resultados de aprendizaje (evaluaciones), etc.

También es recomendable agregar a la guía didáctica algunas orientaciones para estudiar en la virtualidad. Debería ser el primer material de lectura con el que se encuentren los y las estudiantes al acceder por primera vez al aula virtual.

Consideramos que son necesarias para todos los/las estudiantes independientemente de la edad que tengan y del año en el que se encuentre la asignatura cursada; pero se vuelve casi indispensable para los alumnos y para las alumnas de los primeros años. Por ejemplo: programar el tiempo de estudio, realizar un seguimiento de las actividades que tienen plazos de entrega, comunicar las dudas y necesidades, pedir ayuda a los profesores, comunicarse con los compañeros, ingresar al aula virtual todos los días, acceder a cada clase y a sus materiales, etcétera.



Les recomendamos *la Guía Didáctica* de García Aretio (2009; 2014) y los siguientes enlaces para quienes estén interesados en ampliar la lectura.

https://www.researchgate.net/publication/260362665_La_Guia_Didactica

https://docplayer.es/11992954-Editorial-del-bened-febrero-de-2009-la-guia-didactica-lorenzo-garcia-aretio-la-guia-didactica.html

De los aspectos generales al diseño de propuestas únicas: decisiones pedagógicas

A medida que avancen en el diseño de sus asignaturas/espacios curriculares, pueden ir registrando en un documento de Word las dudas surgidas durante el proceso, las marchas y contramarchas, etcétera.

Pueden hacerlo también a través de documento drive o wiki, herramientas utilizadas habitualmente para el trabajo colaborativo, que permiten que varias personas editen el contenido del texto y que además mantiene la cronología de los aportes individuales.

Tipo de propuesta a desarrollar

La decisión inicial es definir el tipo de propuesta que se quiere desarrollar. Aunque este texto está orientado al diseño de asignaturas, puede ser útil para diagramar un curso, un taller, un evento de corta duración, una carrera, etcétera.

Si se tratara por ejemplo de una carrera virtual, al modelo de diseño propuesto deberíamos incorporar otros elementos como decisiones administrativas, gestión académica, financiera, entre otros, solicitados en resoluciones específicas que trascienden a esta publicación.



Vuelvan a su documento de trabajo y completen la información sobre el tipo de propuesta por desarrollar: institución, carrera, nombre de la asignatura, año en el plan de estudio, duración (anual, cuatrimestral), si corresponde al primero o al segundo cuatrimestre, cantidad aproximada de estudiantes.

Equipo docente

En la elección de innovar, en este caso de desarrollar propuestas educativas en línea, surge la necesidad de investigar cómo pensar ciertos elementos para ponerlos en marcha; esto es, por ejemplo: elección de recursos tecnológicos, formas de trabajar con ellos, los cambios en los procesos habituales de enseñanza; entre otras cuestiones.



Es por eso que sostenemos la importancia de la organización del trabajo hacia el interior del equipo y, en lo posible, de ir definiendo las etapas a seguir.

En este momento los invitamos a preguntarse:

> *¿puede ser el equipo entero el que dirija el desarrollo de la propuesta? ¿Cómo se encuentran distribuidos los roles y las funciones en la modalidad presencial? ¿Qué roles y funciones pautar para la modalidad virtual? ¿Qué otros actores y/o áreas aparecen en escena y debemos considerar (administradores de plataforma, referentes de áreas de educación a distancia, etcétera)?*

Como toda nueva experiencia el tiempo de trabajo, de pruebas, de búsquedas, de elaboración es mayor, esto nos lleva a prever que necesitamos contar con un poco más de tiempo en la programación de nuestra asignatura.

Una característica central para trabajar hacia el interior de nuestros equipos es que más allá de la previsibilidad y organización, el proceso puede no ser un camino recto, por lo que tenemos que ser flexibles, creativos, para salvar las dificultades y hasta imprevistos que pudieran surgir.

En general en educación virtual existen algunos roles definidos, como por ejemplo:

- Profesor/a especialista en contenidos
- Responsable o coordinador
- Docentes-tutores
- Administradores de plataformas (que suelen ser externos a los equipos docentes aunque, como veremos en el párrafo siguiente, es necesario que una persona del equipo pueda atender las cuestiones vinculadas con los aspectos más técnicos del aula virtual).

No necesariamente cada uno de esos roles son desempeñados por diferentes personas, hay propuestas en las que una sola persona desempeña todos; en otras, algunos cumplen el rol de coordinadores y especialistas en contenidos (lo que no significa que los tengan que escribir; tienen este rol por ser quienes seleccionan la bibliografía, definen los recursos, establecen los temas); mientras otros se desempeñan como docentes-tutores a cargo del desarrollo de la propuesta y acompañamiento de los/las estudiantes. En otras propuestas, además de los roles anteriores, hay un/una docente que se encarga de organizar el aula virtual y del contacto con los estudiantes desde un punto de vista más técnico (cómo utilizar ciertas herramientas, cómo navegar por el aula virtual, chequear que todos hayan podido ingresar), etcétera.

Mantener el contacto con las y los estudiantes es fundamental para enseñar y aprender a distancia. Más allá de quiénes llevemos a cabo una tarea, de los medios que seleccionemos y de los acuerdos que adoptemos, es preciso definir una organización y una estrategia.

Además de lo anterior consideramos importante llegar a ciertos acuerdos en el momento del diseño de la propuesta, sobre todo si los equipos son numerosos. Esto permite que las/los estudiantes visualicen coherencia en el desarrollo de la asignatura, aunque estén en distintas comisiones o grupos y con diferentes docentes-tutores (un estilo de comunicación, la misma información, etcétera).

En educación virtual es importante y hasta necesario cuidar la coherencia. Los/las estudiantes suelen recibir información de las asignaturas por diferentes medios. Es clave trabajar con los equipos docentes para definir qué información estará centralizada y usar el aula virtual con este propósito.

Brindamos pautas generales para tener en cuenta a fin de avanzar con dicha organización, deteniéndonos sólo de manera breve en las de tutor, pues las demás exceden la intención de este taller.

- ¿Quiénes intervienen? Titular, adjunto, jefe de trabajos prácticos, auxiliar, adscripto, pasante, invitados, etc.

- ¿Con qué frecuencia? Algunos roles necesitarán tener una frecuencia diaria de comunicación con las/los estudiantes como por ejemplo el del docente-tutor; mientras que con otros puede ser periódica, semanal o puntual.

- ¿Quiénes son los responsables? Docentes, administrativos, estudiantes, invitados. ¿De qué tareas? Envío de claves para el ingreso al aula, presentación de la asignatura, mensaje de bienvenida, desarrollo de clases y acompañamiento a los estudiantes, retroalimentación, etc.

- ¿Por dónde? Redes sociales, foro, mensajería interna, correo interno, videoconferencias, tareas.

Acuerdos

- De tiempo: en educación virtual es habitual decir que los docentes-tutores "están disponibles" para evacuar las dudas y consultas; pero ¿qué significa "estar disponibles"? ¿Cuánto tiempo puede demorar una respuesta?

- De presentación: ¿cuáles son los criterios para la presentación de identidad de cada participante? (imagen, descripción), ¿qué permite la plataforma?

- De lenguaje: ¿qué tipo de lenguaje acordaremos? (abreviaturas, emoticones colores, audios).

> *Estos acuerdos son importantes en la medida que dan identidad a la asignatura.*

En cuanto a la frecuencia, la enseñanza virtual demanda que las/los docentes demos señales de que estamos del "otro lado de la pantalla" para guiar el aprendizaje y ofrecer ayuda. Esto no significa que la disponibilidad deba ser de "24 x 7", pero sí establecer hacia el interior del equipo la dedicación de cada uno buscando que las respuestas no demoren en llegar más de 48 horas. Lo ideal es comunicar a las/los estudiantes las pautas de organización para que sepan a quién dirigirse para qué cosa y de qué modo será el contacto.

Compartimos un ejemplo que analizaremos a lo largo de estas clases. Corresponde a una asignatura de una carrera de grado.



Asignatura: Matemática I
Institución: Facultad de Ciencias Económicas, Universidad...
Carrera: Contador Público
Asignatura: Matemáticas I
Año: Primer año
Duración: Cuatrimestral
Fecha: Segundo Cuatrimestre
Cantidad de estudiantes: 180 (en promedio)

En la asignatura mencionada como ejemplo, el equipo docente es muy numeroso, cuenta con un profesor titular, dos adjuntos y cuatro jefes de trabajos prácticos (JTP). Dado el número de estudiantes la asignatura se subdivide en 4 comisiones.

El titular supervisa todo el proceso, elabora las guías y desarrolla algunas de las clases. Los adjuntos son responsables de dos comisiones cada uno, así como de acompañar a los profesores JTP en el seguimiento de las actividades que se desarrollan en el aula. Los JTP tienen a su cargo una comisión cada uno. Tanto los materiales como la guía de actividades y todos los recursos que se utilizan en la propuesta son acordados en reunión de cátedra antes del inicio del dictado, encuentros en los que los JTP presentan las guías de ejercicios prácticos con sus resultados para socializarlas con el resto del equipo.

La presentación del equipo se realiza en el aula virtual a partir de una breve descripción sobre la formación académica.

Respecto a las herramientas establecidas, el medio principal de comunicación es el aula virtual y un grupo de Facebook solo para enviar avisos sobre cuestiones urgentes o imprevistos que pudieran surgir. El lenguaje establecido es formal.

La frecuencia en los accesos de cada miembro del equipo es diferente, se considera obligatorio el ingreso de lunes a viernes para los JTP. Las consultas deben ser respondidas en un lapso no mayor a las 48 horas, y los trabajos son revisados en un lapso que no supera los 10 días hábiles. Esto último puede variar según el cronograma de entrega de actividades.



Vuelvan a sus respectivos documentos de trabajo y definan en principio cómo está conformado el equipo, quién desempeñará cada rol y un mínimo de acuerdos. La intención es que quede expuesto lo central, para que una vez finalizado el taller puedan regresar y designar las funciones de cada uno de los integrantes de la cátedra, así como los momentos de sus intervenciones.

Modelos de tutorías

Desde el modelo de educación virtual que proponemos, el rol de docente-tutor es central y activo en el diseño y desarrollo de las propuestas educativas. No se limita a responder consultas y corregir trabajos, sino que participa en la selección de recursos, diseña actividades, realiza el seguimiento de los estudiantes, propone y promueve espacios de interacción, entre otras tareas.



Como sostiene Trech:

> *Debe jugar roles y funciones diferentes, comunicar de diversas maneras, retroalimentar, ponerle voz, tono, oportunidad, en definitiva, hacer sentir "su presencia" en el camino que recorre, junto con sus alumnos, en el curso que está moderando. Es un rol complejo que está mediado por tecnología, por la comunicación asincrónica y sus características, por las diferentes estrategias y competencias, personales y profesionales que tiene que desplegar* (Caldeiro y Rogosky, 2010).

En este taller no nos detenemos en las tareas de los tutores, pero hay que tomar decisiones en esta etapa de diseño en función de las características de la propuesta. Es el momento de definir, al menos en esta primera instancia de diseño y a grandes rasgos:

- Tipos de tutorías que brindará la materia, esto es si serán instancias individuales, grupales o ambas, obligatorias u optativas, según el contenido propuesto.

- Herramientas tutoriales: sincrónicas y/o asincrónicas.

En líneas generales y siguiendo a Mena (2001) podemos decir que existen dos grandes tipos de tutorías: **presenciales** y **a distancia**. Sin embargo, cada una de estas puede clasificarse también según sean grupales o individuales, de asistencia obligatoria u optativa, o bien según la frecuencia con que se ofrezcan o el medio de comunicación que se utilice.

Antes de analizar puntualmente en qué consiste cada una de estas tutorías, debemos tener en cuenta que ninguna de estas características es excluyente. Una tutoría puede ser a la vez presencial, grupal, obligatoria y quincenal o a distancia, individual, optativa, telefónica y semanal, diaria, etc.; dependerá de las características de la propuesta y su organización didáctica.

- **Tutorías presenciales,** estas tutorías permiten un encuentro directo con el/la cursante, pudiéndose obtener un conocimiento más acabado de la situación particular de cada uno en el curso.

- **Tutorías a distancia**, permiten abrir nuevos canales de comunicación frente a aquellas circunstancias en que la presencialidad no es viable o necesaria. Ofrecen vías de comunicación para aclarar y resolver dudas, lo que redunda en un mejor aprovechamiento del tiempo, dado que permite continuar con el trabajo una vez resuelto el problema.

Veamos las distintas formas que pueden asumir estas dos clases de tutoría según sean:

- **Individuales**: el/la estudiante encuentra o se comunica en forma individual con el tutor, fomentando una relación personal entre ambos. Permite solucionar los problemas particulares que le surgen durante el cursado.

- **Grupales:** ofrecen la posibilidad de que los y las estudiantes se comuniquen entre sí. Permiten abrir un espacio de reflexión, discusión y trabajo conjunto, fomentando la participación en el curso.

- **Obligatorias**: los participantes deben cumplir con ciertos requisitos de participación en las tutorías estipuladas por el curso.

- **Optativas:** es el participante el que decide si necesita recurrir a su tutor/a o a las reuniones tutoriales para continuar sin dificultades con su estudio autónomo.

Como dijimos también las tutorías pueden distinguirse según la **frecuencia** en que se ofrezcan. En ese sentido las instancias tutoriales pueden estar fijadas por la conducción del curso, en día y hora, con una frecuencia fija, o bien pueden estar abiertas a las necesidades de los estudiantes que concretarán un encuentro o una comunicación con su tutor en el momento en que consideren que es necesario.



Retomando nuestro ejemplo, en la asignatura Matemática I, las tutorías están a cargo de profesores adjuntos y JTP, una comisión cada uno, que cuentan con su propia aula virtual. Así es como las tutorías se desarrollan de manera virtual y son optativas.

En cuanto al vínculo de tutores/as con los y las estudiantes, en general, es bidireccional: tutor-estudiante, estudiante-tutor. Y la relación estudiante-estudiante se da en el aula virtual a través de foros de discusión para la resolución de problemas.

Las respuestas de los/las tutores/as se ofrecen mediante foros generales de consulta y, sobre todo, de la mensajería interna del aula y se realizan diariamente.



Bevacqua (s/a). *Protagonistas en la educación en línea: deconstruyendo el rol del tutor/a*, en las III Jornadas de Educación a Distancia y Universidad. Por si desean recuperar algunas otras cuestiones referidas al rol, les dejamos el enlace

https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/07/Actas-de-III-Jornadas-Educacion-a-Distancia-y-Universidad.pdf

También pueden recuperar aquí lo trabajado en la Clase 1.

Secuencia de contenidos y actividades

Es importante detenernos en la secuencia de contenidos y actividades que vamos a plantear porque tiene que ver con el tipo de propuesta que deseamos desarrollar y que impactará en el grado de apertura del aula virtual, en la participación de docentes-tutores y el recorrido (con mayor o menor autonomía) propuesto a las/los estudiantes respecto de su proceso de aprendizaje.

Llegó el momento de organizar la enseñanza, no basta con decidir qué plataforma utilizar y quiénes desempeñarán determinados roles, la educación virtual requiere organizar el trabajo de profesores y estudiantes, crear canales de comunicación que permitan reemplazar el contacto cara a cara y seguir estando presentes de algún modo en los procesos de aprendizajes. Como plantea Feldman, esto representa un trabajo más detallado con los programas de las asignaturas para lograr:



- mayor precisión, claridad y comunicabilidad de los objetivos;
- una delimitación más clara de los contenidos y de las tareas;
- una buena definición de la secuencia completa del trabajo, de sus etapas y de los resultados de cada una;
- la reducción de la incertidumbre y
- anticipación en relación con los núcleos de dificultad.

> *En resumen, el trabajo en condiciones de no presencialidad aumenta mucho la intensidad de la planificación en relación con el peso de la interacción en condiciones de presencialidad* (2020, p. 8).

Las decisiones que tenemos que tomar en este aspecto del diseño involucran:

- Secuenciación de la propuesta (contenidos y actividades): esto implica definir si la propuesta se desarrolla en torno a un recorrido único común a las/los participantes; a diversos recorridos posibles entre los que optar; sin recorridos establecidos desde el diseño; etcétera. (Schwartzman, Tarasow y Trech, 2014)

- Periodicidad: en este sentido nos interesa remarcar la idea de que la periodicidad no es un componente aislado, sino que está en estrecha vinculación con la participación y la interacción. De otro modo, la periodicidad se convierte en una entrega por fascículos de clases, contraria a la idea de que sea un marco para favorecer la construcción de aprendizajes individuales y colectivos (Schwartzman y Trech, 2006).

Estas decisiones tienen que ver entonces con el manejo de los tiempos y la preponderancia que se le otorgue a una periodización preestablecida (o no) del diseño formativo. Es decir, al establecimiento de periodos de tiempo que marcan puntos específicos en la puesta a disposición de contenidos y actividades para los/las estudiantes. Las opciones son diversas, van desde la no existencia de periodización (todo está disponible desde el inicio de la propuesta), el establecimiento de periodos con una duración regular (diarios, semanales, quincenales) a la apertura de contenidos y consignas de actividades a medida que los procesos se van desarrollando, pero sin una frecuencia preestablecida, entre otras opciones. (Schwartzman, Tarasow, y Trech, 2014)

Una cuestión para tener presente es que el diseño elegido influye e impacta de manera directa en el seguimiento que realizan docentes y tutores de los procesos de aprendizaje, como bien sostiene Schwartzman (2009), cuando estamos ante propuestas que cuentan con un recorrido común para todos los participantes, con periodicidad de contenidos, actividades y nuevas propuestas; esto implicará, en algunos casos, una demanda de lecturas y evaluaciones periódicas, que se van realizando a lo largo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es sumamente importante que recuerden esta cuestión, porque suele ser olvidada en los diseños al colocar el énfasis sobre todo en las actividades que realizarán los y las estudiantes.

Antes de avanzar con lo anterior, dos sugerencias tomadas de Soletic:

> *Revisar el programa del curso y los objetivos de aprendizaje: Es posible que, en algunos casos, la situación obligue a hacer algunos ajustes en los contenidos, los objetivos y sus expectativas sobre el aprendizaje. Relea el programa y focalice en los núcleos más significativos y potentes para la enseñanza.*
>
> *Reprogramar la enseñanza: no se trata de sobrecargar a los/las estudiantes con videoconferencias, lecturas o actividades que reemplacen el encuentro presencial, sino de administrar y dosificar las tareas. Para ello, tenga en cuenta la cantidad de horas semanales que demandará al estudiante cumplir con las actividades asignadas. Defina también qué actividades conviene que se hagan en línea y cuáles se adaptan mejor al formato asincrónico* (2020, p. 4).

Tal como sostiene Roig (2020) la carga horaria de las asignaturas, establecida en el plan de estudio, no tiene el mismo significado en educación presencial que en no presencial. En la enseñanza presencial la carga horaria de la asignatura refiere al tiempo que el docente está frente al curso. En educación a distancia, la carga horaria refiere al tiempo del/de la estudiante: al tiempo que habrá de dedicar a estudiar a través de todos los recursos de enseñanza ofrecidos, ya sean sincrónicos o asincrónicos (en tiempo real o diferido). Es por esta razón que la educación a distancia presta particular atención al tiempo exigido en el estudio y en la realización de actividades, así como también a orientar al estudiante para que pueda organizar sus tiempos. Esta diferencia entre educación presencial y no presencial es un gran desafío a la hora de planificar una asignatura a distancia.

Sugerimos que las materias de los primeros años estén más pautadas que las de los últimos años. Aun así, también creemos necesario pautar de manera clara el inicio y la finalización de cada módulo/unidad, etcétera; los tiempos de desarrollo y estudio de cada una y, las actividades centrales a realizar. La flexibilidad, propia de la educación no presencial, podría estar dada en la elección de algunas actividades (proponer distintas y que cada estudiante o grupo elija), de temáticas para los trabajos, de propuestas de lecturas, etcétera.

Esto ordena y organiza el cursado y es muy útil para los/las estudiantes con poca experiencia en la educación virtual. Además de servir de guía para el equipo docente.

Avancemos con las decisiones al respecto, para ello tengan en cuenta que las asignaturas cuentan con una carga horaria asignada que tendremos que distribuir en el período de cursado. Generalmente, estas fechas están establecidas por resoluciones del Consejo de la Facultad. Pero, como bien mencionamos, los tiempos presenciales son diferentes que los virtuales, lo que nos lleva a la necesidad de temporalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica organizar los contenidos, actividades, materiales, recursos, la evaluación en proceso, siempre vinculados a la cantidad, dificultad, complejidad que revistan.

Volvamos a nuestro ejemplo, donde se plasma la distribución de los contenidos en el tiempo, así como una breve mención a las actividades y en cada caso los recursos a utilizar.

Unidades-Módulos	Duración	Actividades
Unidad 1: Vectores	2 semanas	Lectura de material didáctico y ejercicios de ejemplo y aplicación disponibles en el aula. Foro de consultas sobre la unidad. Repaso de conceptos básicos por medio de ejercicios y documentos de lectura opcional. Ejercicios en el aula virtual.
Unidad 2: La recta en el plano	2 semanas	Foro de consultas sobre la unidad. Material didáctico y videos disponibles en el aula. Ejemplos de ejercicios para el parcial. Video y desarrollo del tema.
Unidad 3: Cónicas	1 semana	Videos. Resolución de casos disponibles en el aula virtual.
Unidad 4: Análisis combinatorio	2 semanas	Foro de consultas. Actividad: análisis de ejercicios resueltos y discusión en foros.
Unidad 5: Matrices y determinantes	3 semanas	Foro de consultas. Actividad: resolución de la guía de trabajo prácticos disponible en el aula virtual. Actividad obligatoria. Parcial.
Unidad 6: Ecuaciones lineales	2 semanas	Foro de consultas sobre la unidad. Material didáctico y videos disponibles en el aula. Resolución de ejercicios complementarios.
Unidad 7: Programación lineal	2 semanas	Material de lectura obligatoria. Ejercicios de ejemplo. Parcial y recuperatorio.

Pautar de antemano nos permitirá no excedernos con las actividades y lecturas propuestas, prever los tiempos para el seguimiento y la evaluación y poner en conocimiento a los/las estudiantes.



Ahora les toca a ustedes organizar sus asignaturas. Para ello, en función de la revisión realizada sobre el programa de sus materias, establezcan una organización de los contenidos y las actividades a desarrollar. Periodicen esta organización según el diseño que les resulte más adecuado para el desarrollo de las asignaturas. Pueden guiarse por el cuadro presentado como ejemplo.

Las definiciones en esta instancia pueden ser modificadas a medida que avancemos en el taller e inclusive durante la implementación de la asignatura.

Selección de bibliografía y recursos

En este punto del diseño nos abocamos a pensar y decidir la bibliografía (obligatoria y optativa), así como los recursos a través de los que los y las estudiantes accederán a los contenidos. Debemos prestar especial atención a garantizar la disponibilidad de los materiales de estudio y seleccionar de manera cuidadosa los recursos alternativos a fin de evitar la saturación.

Los recursos alternativos son aquellos que identificamos como valiosos y que complementan y enriquecen la apropiación de saberes, por ejemplo: videos, animaciones, imágenes, películas, series, infografías, líneas de tiempo, mapas mentales, etcétera.



Evitar la sobrecarga de información sin sentido.

Tengan en cuenta que los recursos deben ser incorporados con un sentido específico, no se trata sólo de "sumar" recursos/ aplicaciones ni de "anexarlos" porque nos resultan novedosos o están disponibles. Debemos pensar para qué, para quiénes.

La actividad que nos convoca ahora es tomar contacto con el programa de la asignatura, revisar la bibliografía propuesta en función de los contenidos a desarrollar, chequear qué títulos se encuentran digitalizados y es posible compartirlos en el aula virtual; cuáles deberían ser reemplazados por no contar con el soporte digital o qué otros textos facilitarían la comprensión y de qué recursos podrían valerse para complementarla.

> *¿Hay diferentes tipos de contenidos? ¿Cómo logramos su articulación? ¿Qué lugar ocupan los contenidos en la propuesta? ¿Cómo llegan o cómo acceden las/los estudiantes a los contenidos?*

Una sugerencia: no es necesario que siempre se redacten los contenidos, pero sí que, aunque pongamos a disposición de los y las estudiantes diversos textos y recursos, elaboremos guías, hojas de ruta que especifiquen claramente lo que deseamos que realicen y que orienten el proceso de lectura, escucha y construcción de aprendizajes. (Ver "Materiales didácticos en educación virtual", en el que abordaremos cómo utilizar y reutilizar los contenidos disponibles en la asignatura y en la red).

Los principales recursos propuestos en la materia que venimos planteando como ejemplo, fueron descriptos en el cuadro anterior. Sugerimos que lo recupere para revisar esta cuestión y la relación de los mismos con las actividades propuestas.



Tomando como referencia el punteo anterior, vuelvan a sus documentos de trabajo e indiquen con qué bibliografía cuentan, aquellos recursos ya disponibles y los que deban diseñar, buscar, definir.

Procesos de evaluación previstos

La evaluación en educación virtual genera debates y controversias y despierta aún más dudas e inquietudes que en la educación presencial. Posiblemente se deba a que la asociamos con su función de acreditación, más que de propuesta formativa y formadora que proporciona a los y a las estudiantes la capacidad de autorregulación de sus procesos de aprendizajes. (Barberá y Badía, 2004)



También, como sostiene Roig (2020), suelen plantearse dos problemas en la evaluación de los aprendizajes a distancia: cómo asegurar la identidad de los/las estudiantes en sus producciones cuando estas derivan en una calificación y el tiempo de respuesta del equipo docente a los/las estudiantes sobre sus tareas o producciones. Una atañe a la acreditación de saberes planteada anteriormente y la otra, a la potencialidad educativa de la retroinformación.

Existen muchas formas de evaluar a los estudiantes de manera no presencial, que ya están instaladas en el sistema universitario presencial; por ejemplo, los ensayos, la generación de proyectos, los trabajos integradores domiciliarios; entre otras. Más allá de eso, debemos revisar la normativa vigente en cada institución.

Lo que debemos definir en este momento del diseño de la propuesta son las instancias de evaluaciones, su modalidad (individuales, grupales, sincrónicas, asincrónicas, herramientas) y el momento en el que se llevarán a cabo durante el desarrollo de la materia.

El diseño de estrategias de evaluación y retroalimentación son temas que abordaremos más adelante en "Evaluación de aprendizajes en ambientes virtuales".

Actividades de evaluación



Siguiendo siempre con el ejemplo que estamos anlizando, las evaluaciones corresponden a los parciales de la asignatura y se realizan a través de una plataforma de videoconferencia, por comisión y previa comunicación a los/las estudiantes.

En el aula virtual se ofrecen una serie de actividades tanto obligatorias como optativas, en formato documento de Word, que consisten en ejercicios vinculados con los contenidos y objetivos de cada unidad. Las actividades obligatorias corresponden a la Unidad 5 y consisten en la resolución de una guía de trabajos prácticos a enviar al tutor a través del recurso Tarea.

Para la retroalimentación y comunicación profesor/a-estudiantes y estudiantes-estudiantes, se habilita un foro (no obligatorio) de consultas por cada unidad. Cada tutor/a es responsable del seguimiento de su comisión y registra en una planilla el proceso de cada estudiante.



Tomando como referencia la organización anterior, planifiquen el proceso de evaluación: definan si evaluarán en proceso, en dicho caso consignar qué actividades serán obligatorias y cuáles optativas, posibles fechas de los exámenes parciales, una primera referencia a las herramientas que utilizarán para las mismas, etcétera. Se trata de cuestiones generales, de las primeras definiciones que puedan tomar y que sirvan de guía para retomar el diseño y pulirlo antes de la puesta en marcha definitiva. Tiene que ver con las definiciones generales que organizan al equipo docente hacia el interior de la asignatura.

Construcción del estudiante

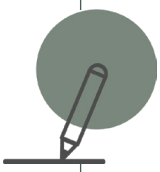
El modelo de educación virtual que proponemos prioriza la construcción de un ambiente de aprendizaje para el/la estudiante y no la "transmisión de información". Se promueve que el/la estudiante se involucre a partir de actividades e interacciones en el desarrollo de la asignatura, asumiendo un rol activo y en colaboración con otros.

En tal sentido, el/la docente-tutor/a también ocupa un lugar central y, por lo tanto, es necesario contar con tutores/as preparados/as para acompañar la acción de los y de las estudiantes.



La construcción del estudiante que realicemos impactará de manera directa en el tipo de diseño que adoptemos: tipos de actividades, selección de herramientas sincrónicas o asincrónicas, modos de comunicación; etcétera.

En nuestro ejemplo, se propicia la construcción de un ambiente de aprendizaje al interior de cada comisión, promoviendo espacios de consulta e intercambio entre el profesor, la tutora y los estudiantes, y de estos entre sí en la resolución de los ejercicios prácticos y consultas vinculadas a cuestiones teóricas.



Es hora de darle forma a las decisiones que fueron plasmando en su documento borrador. Revisen los puntos que se fueron trabajando para continuar en la clase siguiente, en la que abordaremos el último aspecto del diseño: estructura del entorno virtual. Tengan en cuenta para la elaboración del diseño la coherencia interna entre los distintos elementos, la adecuación de tiempos, contenidos y actividades, definir claramente los roles y actividades del equipo docente. Es importante que sepan que se trata de un primer borrador, que podrán seguir ajustando a medida que avancemos en el Taller.

Referencias bibliográficas

Barberà, E. y Badía, A. (2004). *Educar con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Machado libros.

Caldeiro, G. P. y Rogosky, C. (2010). *El oficio del alumno en línea en el marco de una formación de posgrado, experiencias y perspectivas*. V Seminario de Educación a Distancia: "De legados y horizontes para el siglo XXI". Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina - RUEDA. Córdoba.

García Aretio, L. (2002). *La Educación a Distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel Educación.

García Aretio, L. (2009). "La Guía Didáctica", en *Boletín electrónico de noticias de Educación a Distancia – BENED*, UNED, pp. 2-8.

García Aretio, L. (2014). "La Guía Didáctica" *Contextos Universitarios Mediados*, nº 14,5 (ISSN: 2340-552X)

Mena, M. (2001). "Las tutorías en Educación a Distancia" en *Programa de Formación Integral en Educación a Distancia – PROED*. Corrientes-Resistencia: Universidad Nacional del Nordeste.

Schwartzman, G y Trech, M. (2006). "La construcción social de conocimientos, periodicidad, interacción y participación", en *Actas del IV Seminario Internacional de Educación a Distancia, RUEDA*. Córdoba, Argentina.

Schwartzman, G. (2009). "El aprendizaje colaborativo en intervenciones educativas en línea: ¿juntos o amontonados?", en Pérez, S. e Imperatore, A. *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teóricas y metodológicas*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. (2014). "Dispositivos tecnopedagógicos para enseñar: el diseño en la Educación en Línea" en Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. comp. *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción*: FLACSO. Buenos Aires: HomoSapiens, pp. 37-62.

Soletic, Á. (2020). *Recomendaciones para el diseño de la enseñanza en la virtualidad.* Citep -Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. [Sitio web] https://drive.google.com/file/d/1br_VxytKE-9Q3m7dLn3dxq-N0b-hovH2/view

Trech, M. (2007). "La tarea del tutor: acompañando a la par, mirando más allá" en *Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías*: FLACSO, Argentina.

Clase 3

Orientaciones tecno-pedagógicas

En la clase anterior abordamos los elementos indispensables para pensar una propuesta virtual. En esta clase nos centraremos en el último elemento del esquema presentado, la estructura del aula o entorno virtual.



De los aspectos generales al diseño de propuestas únicas: decisiones tecno-pedagógicas

Parte de la complejidad del diseño de propuestas educativas virtuales reside en la multiplicidad de elementos que se ponen en juego y que deben combinarse: contenidos, recursos materiales, herramientas perfiles y roles, entorno o plataforma, consignas y comunicaciones, mensajes.

> *¿Cómo poner en diálogo y organizar en forma armoniosa todos los elementos a considerar?*

Tal como pensamos en términos de territorios y espacios, consideramos que el punto de partida de un buen diseño consiste en un trabajo de visualización arquitectónica en el que se comience a poner orden y dar forma al entorno.

En este taller, intentaremos plasmar esa organización y será objeto del próximo seleccionar y diseñar más particularmente una unidad o tema de nuestras asignaturas.

Estructura del aula virtual

Como mencionamos con anterioridad, resultaría imposible pensar en la estructura del entorno virtual sin antes haber definido las características de la propuesta, actores involucrados, dinámica, rol de los/las estudiantes; entre otras cuestiones. Con estas decisiones podemos concebir y modelar el espacio virtual en el que desarrollaremos la propuesta.

Se trata de algo más que de un espacio tecnológico, es un espacio construido por sus actores participantes, donde suceden cosas, donde se producen interacciones, enseñanzas, aprendizajes.

Una vez seleccionada la plataforma (en este caso tomamos como ejemplo a Moodle[1]), nos aproximaremos a ella para analizar sus posibilidades, limitaciones y dinámicas que presenta para el desarrollo de la propuesta virtual.

Algunas instituciones educativas cuentan con desarrolladores o equipo técnico propios que se encargan de diseñar y organizar las aulas virtuales, y otras herramientas en función de las características de cada una de las propuestas. Nuestra experiencia nos indica que la mayoría de las veces esto no sucede, por lo que consideramos importante conocer al menos 3 cuestiones esenciales que nos permitirán estructurar y organizar nuestro territorio digital:

- Tipo de aula (abierta o cerrada)
- Formas de matriculación e ingreso de estudiantes
- Formato de aula.

Compartimos algunas preguntas que ayudan a pensar la organización del espacio virtual.

> *¿Qué funcionalidades posee la plataforma? ¿Qué tipo de aula se adapta mejor a nuestra propuesta? ¿Solo utilizaremos la plataforma? ¿Además de la plataforma incluiremos otras aplicaciones, otros recursos?, ¿cuáles? Por ejemplo, hoy está muy extendido el uso de plataformas para videoconferencias. ¿Qué herramientas utilizaremos? ¿Por qué pensamos utilizarlas? ¿Se adaptan a las actividades que queremos desarrollar? ¿Quién se hará cargo de gestionarlas?*

> *Tengan en cuenta que pueden probar diferentes formatos, pero una vez definido y durante la implementación de la asignatura, no se recomienda realizar cambios en estos aspectos para evitar confundir al/a la estudiante.*

1. Más allá de la plataforma elegida, los aspectos generales a considerar suelen ser similares en todas, pudiendo haber variaciones sobre todo en el modo de configurar cada herramienta (mayor o menor complejidad) y las posibilidades que brindan.

¿Por qué Moodle? Prácticamente todas las instituciones educativas del país y del mundo, adoptan Moodle (a la par que otros desarrollos propios y/o comerciales) porque se trata de una plataforma gratuita y de código libre concebida para ayudar a los docentes a crear comunidades de aprendizaje en línea.

La sugerencia que les brindamos es que, aunque sea un/a docente del equipo el que más "amigado/a" está con la tecnología, las decisiones que se tomen respecto a la organización sean discutidas y acordadas entre todos, producto de negociaciones en las que cada integrante participe a partir de sus saberes y habilidades. Quien está a cargo del desarrollo de la propuesta deberá tener en cuenta lo que el equipo plantea y en base a eso tomar decisiones, para simplificar las tareas, su desarrollo y para llevar adelante de la mejor manera la propuesta.

Tipo de aula virtual

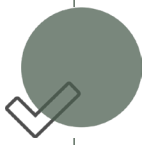
En función de nuestra propuesta educativa y de lo que resulte más apropiado a la intervención educativa que desarrollaremos, podemos decidir entre un entorno completamente cerrado al que debemos "entrar" y una propuesta con mayor apertura (Schwartzman, Tarasow y Trech, 2014).

- **Aulas virtuales cerradas:** allí suceden todos los procesos que conforman la propuesta educativa y solo quienes ingresen en ese espacio podrán interactuar con los demás actores, contenidos, actividades, etcétera. Se accede con nombre de usuario y contraseña, otorgados por los administradores de la plataforma.

- **Aulas virtuales con mayor apertura:** se trata de propuestas con una mayor porosidad, que permiten flujos de adentro hacia afuera, a la inversa o ambos. En este caso algunas cuestiones podrían hacerse públicas (o sea que puedan ser vistas por personas que no participan de la propuesta, por ejemplo: otros docentes y estudiantes de la institución, expertos, público en general) o actividades que suceden en otros espacios virtuales y que se recuperan para que formen parte de nuestra aula (por ejemplo, un seminario web de expertos que se esté desarrollando, redes de intercambio sobre determinados temas comunes a la materia, etcétera).

Observamos que una tendencia de los últimos años es la apertura de las propuestas educativas con flujos de adentro hacia afuera de determinados contenidos, por ejemplo, la socialización a través de canales de acceso público de materiales desarrollados por el equipo docente, investigadores; clases grabadas compartidas en canales de YouTube; clases en vivo por Facebook, Instagram, etc.

¿Qué tipo de aula virtual se adapta mejor a la propuesta que desean desarrollar?



Retomando el ejemplo planteado en la Clase 2, el tipo de aula responde a una propuesta cerrada, debido a la matrícula excesiva característica de dicha asignatura, además de la necesidad de desarrollar los mismos contenidos y ofrecer la misma estructura en las cuatro comisiones. Tanto los recursos, los videos, como los ejercicios planteados fueron pensados para uso privado y exclusivo de la asignatura.



Piensen aquí en el tipo de aula que mejor se adapte a su propia asignatura, esto es, si es cerrada o con mayor apertura y, en cualquier caso, intenten registrar en su documento de trabajo sus fundamentos.

Formas de matriculación e ingreso

Una decisión a considerar es la forma de matriculación de los/las estudiantes, vinculada al tipo de propuesta que se está ofreciendo. En general, las plataformas (entre ellas Moodle) ofrecen dos métodos de matriculación para dar de alta a los usuarios en un curso.

- **Automatriculación:** permite que los usuarios se den de alta en el curso a partir de una "clave de automatriculación" que se ingresa una sola vez. Puede ser habilitada por el responsable designado entre los integrantes del equipo docente o por el administrador de la plataforma.

- **Matriculación manual:** es el método en el que el profesor da de alta a los usuarios que desea. Esta tarea puede realizarla el mismo docente o solicitar al administrador de la plataforma que lo haga (se debe contar con el listado de datos solicitados: apellido y nombre, correo electrónico y DNI).

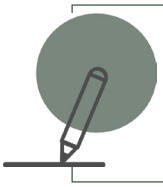
> *En el caso de propuestas cerradas, como ser cursos de posgrado, carreras a término, se recomienda la matriculación manual. Así como también en las asignaturas de los primeros años. Para el resto, el método más utilizado es la automatriculación.*

Es importante que definamos el método porque es lo que permite el ingreso de las/los estudiantes. Una vez definido podremos solicitar a los administradores de la plataforma que brinden el acceso a partir de una clave otorgada especialmente; o bien, que otorguen la clave de automatriculación para que sea el equipo docente el que la envíe a los/las estudiantes a fin de que puedan acceder.

Sugerimos designar un responsable para la realización de esta tarea, a fin de que también lleve el control del ingreso a la plataforma.



En la asignatura ejemplo por tratarse de una matrícula muy numerosa, como ya habíamos mencionado, se recurrió a la matriculación manual. Cada tutor a cargo de una comisión fue el responsable de verificar que sus estudiantes ingresaran.



Pueden anotar en sus documentos de trabajo la forma de matriculación y de ingreso prevista para el aula virtual de sus asignaturas.

Formato de aula virtual

La plataforma Moodle brinda diversas posibilidades para organizar la presentación de un aula virtual. El formato determina el diseño de la página, es decir su estructura visual, el modo de presentación de la información. Es el primer contacto que tiene el estudiante con la propuesta.

No pretendemos agotar todos los formatos en este taller, pero sí darles a conocer los más utilizados y, sobre todo, remarcar que, más allá del formato elegido, lo importante es la organización de la información, del contenido, de las actividades, de los recursos. Esto es clave en la educación virtual.

Les proponemos recorrer los siguientes formatos, podrá acceder a ellos haciendo clic en los enlaces correspondientes:

- Formato de pestañas: cada tema/unidad/módulo de la asignatura se muestra en una pestaña independiente.
- Formato de temas: la página de la asignatura se organiza en secciones temáticas, según los contenidos u otros ejes establecidos en la asignatura.
- Formato de mosaicos: cada unidad/actividad de la asignatura se muestra en un cuadro diferente, llamado mosaico; y a partir de allí se despliega la información contenida.



Nos detendremos aquí a analizar en detalle los ejemplos de formatos de aulas. Para ello ingresen a los enlaces que a continuación ofrecemos. Corresponden a diferentes réplicas de aulas virtuales que estuvieron activas en algún momento. Se trata de ejemplos reales, que incluimos aquí con el permiso de sus responsables. Para ingresar, posiciónense sobre la palabra Ejemplo y acceda directamente al aula. No es necesario contar con usuario y contraseña, pero sí hacer clic en Entrar como Invitado.

Los enlaces a los ejemplos pueden caducar, por lo que además incluimos las imágenes que muestran los ejemplos de formatos de aula.

Ejemplo 1

(https://virtual-moodle-19.unne.edu.ar/course/view.php?id=1372): aula organizada por pestañas que se corresponden con los módulos de la propuesta. Asimismo, cada pestaña cuenta con etiquetas que organizan los tipos de recursos que se ponen a disposición de los cursantes. (Diplomatura)

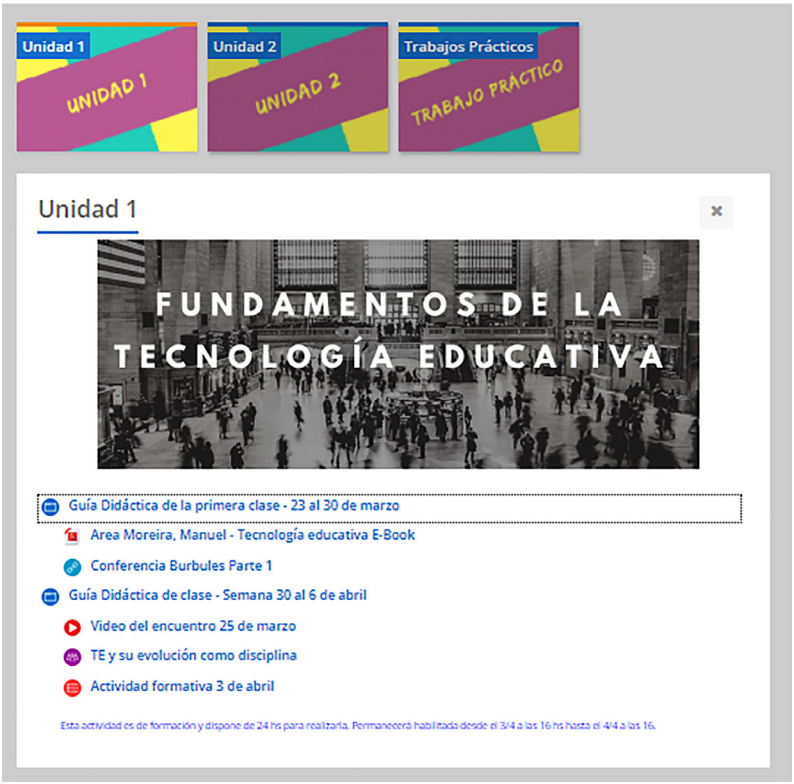


Ejemplo 2

(https://virtual-moodle-19.unne.edu.ar/course/view.php?id=1373): aula organizada por mosaicos. Cada uno de ellos, se corresponde con una unidad del programa.

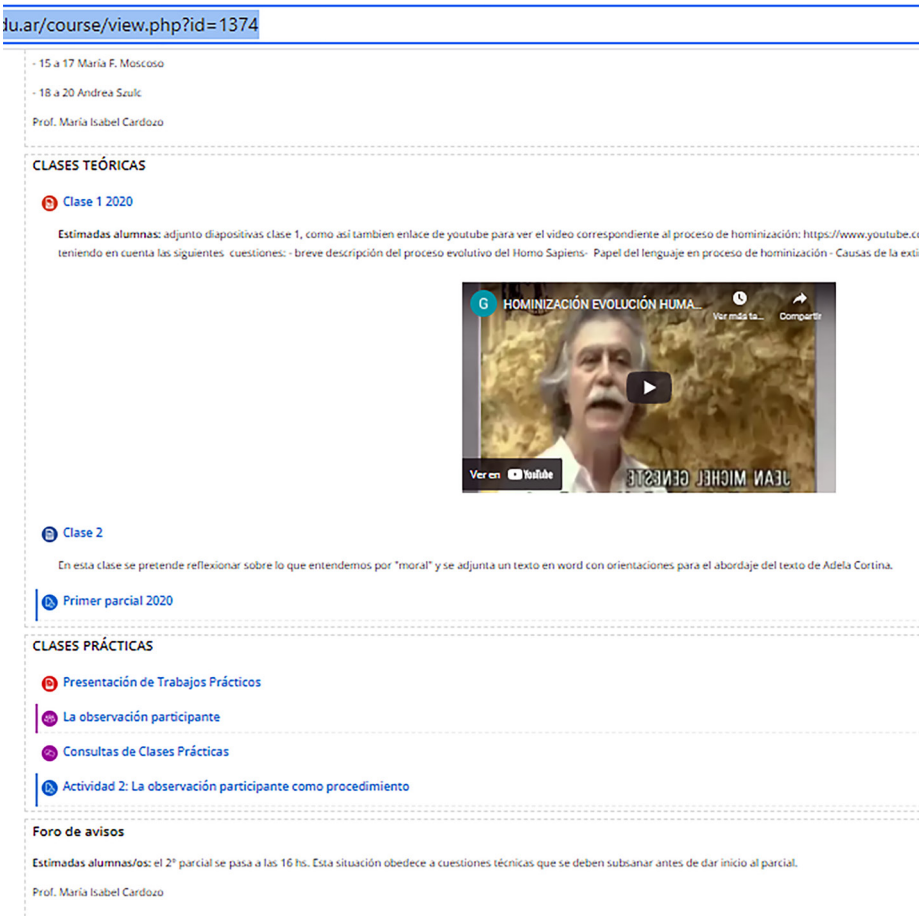


Al cliquear en cada mosaico se despliegan los recursos disponibles organizados por semanas.



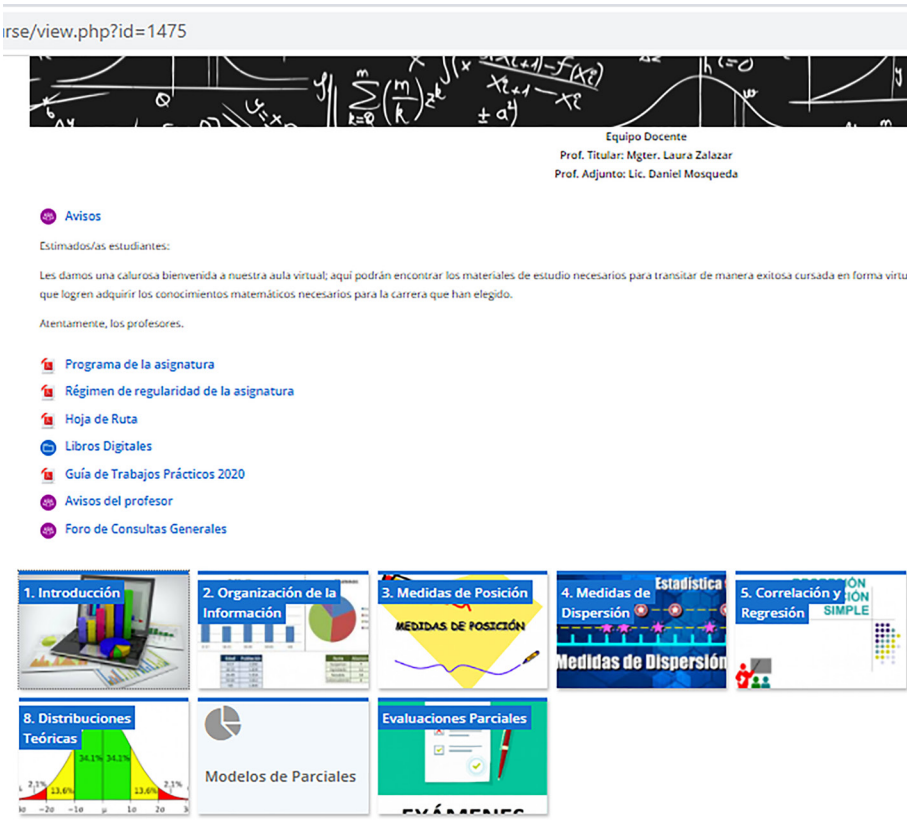
Ejemplo 3

https://virtual-moodle-19.unne.edu.ar/course/view.php?id=1374: aula organizada en clases teóricas y clases prácticas, responde al formato por temas. En este sentido, la asignatura está diseñada con espacios articulados pero diferenciados en teóricos y prácticos. La estructura que muestra se corresponde con la propuesta pedagógica de la asignatura.



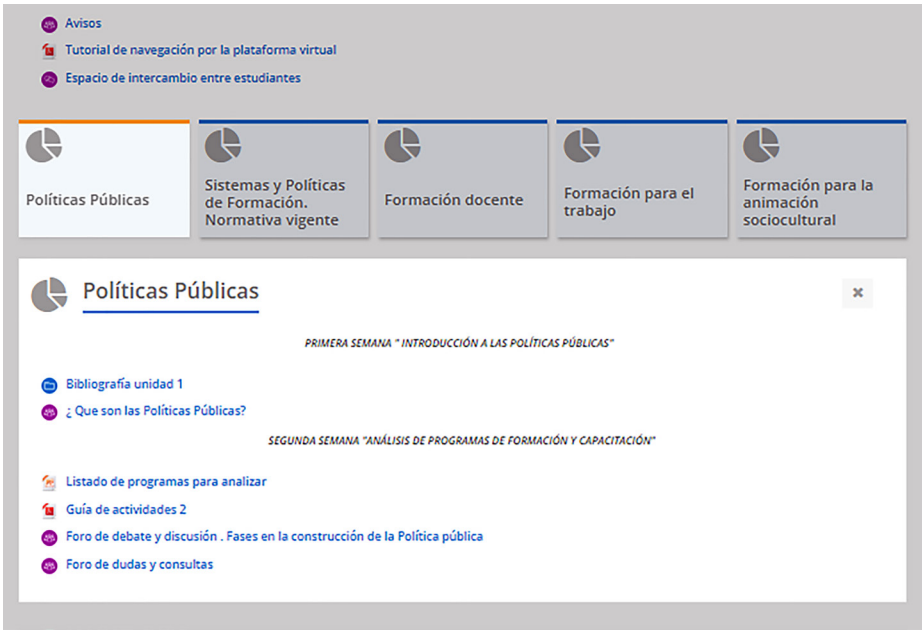
Ejemplo 4

(https://virtual-moodle-19.unne.edu.ar/course/view.php?id=1475): aula organizada por temas, donde cada tema contiene documentos con desarrollos teóricos con audio, videos explicativos para la resolución de ejercicios, actividades prácticas, sus resoluciones.



Ejemplo 5

(https://virtual-moodle-19.unne.edu.ar/course/view.php?id=1477): cuya organización sigue la lógica de las anteriores, cada tema incluye la bibliografía y actividades.



Ejemplo 6

(https://virtual-moodle-19.unne.edu.ar/course/view.php?id=1476): aula organizada por pestañas, cada una representa un módulo del programa. Los módulos agrupan varios temas, trabajos prácticos y cuestionarios. Ofrece un espacio para la bibliografía de consulta.



El formato que establezcamos es lo primero que vemos al ingresar al aula. No es sólo una cuestión estética o visual, sino que tiene relación íntima con su propuesta. De allí la importancia de que la elección del formato y la estructura que definan para su navegación se adecue a la misma.

Hace referencia a la organización de la asignatura, a los recursos establecidos para la interacción, al recorrido que proponemos a los estudiantes.

Además del formato, es importante elegir una **imagen/texto** vinculada con la asignatura. Una sugerencia es colocar una imagen que sea representativa de los contenidos de la asignatura, puede referir también a la estrategia que se va a adoptar, sea taller, seminario, siempre teniendo en cuenta a los/las destinatarios/as.

El tamaño ideal de la imagen a colocar como presentación de un curso, asignatura en el aula virtual es de 700*300. Esto puede ajustarse luego de subir el archivo de la imagen, desde **Apariencia**.

Otro detalle más es el color de las pestañas, que podemos cambiar según nuestras preferencias. Al configurar cada sección, en el punto color de fondo, colocamos el nombre del color que elegimos. Para ello accedemos al siguiente enlace que ofrece el listado de nombres de los colores posibles de utilizar: https://htmlcolorcodes.com/es/nombres-de-los-colores/

Antes de pasar a la actividad, queremos señalar algunas cuestiones.

La mayoría de las veces nos resulta engorrosa esta atención puesta en la definición del entorno virtual, pero son decisiones estratégicas que tienen íntima relación con el resto de los elementos de la propuesta. Como sostienen Schwartzman, Tarasow y Trech:

> *... es una tarea propia de la educación virtual. En la educación presencial, los entornos son naturalizados y tomados como parte de lo dado. En la educación a distancia tradicional no existía el espacio común de interacción, y la principal acción del alumno se ejercía individualmente sobre los objetos de aprendizaje y, ocasionalmente, en un diálogo con sus tutores...*
>
> *Desde la perspectiva de la educación en línea, existe el espacio común de interacción, donde los participantes se encuentran en constante diálogo, intercambio y producción y creación conjuntas...* (2014, p. 31).



Actividad para practicar en equipo (docentes de la misma asignatura) o en forma individual

1. Ingresar al aula de su asignatura o al aula de práctica si cuenta con ella y probar los formatos de aula. Establecer, en función del diseño realizado de su asignatura, si selecciona el formato pestaña, bloque, etcétera. Intentar además pensar en la organización interna, ¿lo harán por etiquetas?, ¿por tópicos? ¿qué recursos piensan poner a disposición de los estudiantes de manera general? Disponen de guías en la pestaña **Tutoriales**, donde se indican los pasos para las diferentes configuraciones.

2. Seleccionar una imagen/título que identifique su asignatura. Puede guiarse por el tutorial, disponible también en la misma sección.

3. Contemplar el aula desde distintos roles:

- Experimentar como estudiantes. Para ello cambiamos nuestro rol a estudiantes para revisar y confirmar cómo será aquello que verán al ingresar al aula. Lo hacemos desde el menú que se despliega al lado de su nombre.



- Observar como profesor con permiso de edición. Esta observación comienza con el botón **Activar edición.** Desde allí podrán configurar recursos, participantes, permisos, etcétera. Lo hacemos desde el **Menú de acciones** ubicado en la barra verde superior. Esta vista es para que revisen si desean modificar o incorporar alguna cuestión.



- Reflexionar como docentes prestando atención a si la estructura del aula responde al diseño propuesto para su asignatura.

4. Para finalizar, revisen las notas que hicieron en sus borradores de trabajo, ajusten lo que consideren necesario y redacten un documento en el que especifiquen el diseño de sus propuestas educativas virtuales, con los siguientes puntos:



- Carrera
- Asignatura
- Año
- Duración
- Fecha
- Cantidad de cursantes
- Equipo docente
- Modelo tutorial
- Secuencia contenidos/actividades (puede ser en formato de cuadro)
- Selección de bibliografía /recursos (pueden incluirla en el cuadro anterior)
- Evaluación
- Construcción del/la estudiante
- Estructura de aula
- Métodos de matriculación.

5. Para evaluar sus decisiones en esta primera instancia tengan en cuenta los siguientes criterios.

- Coherencia interna entre los distintos elementos y la propuesta en general.
- Adecuación de tiempos, contenidos y actividades.

- Clara deinición de roles y funciones del equipo docente.
- Coherencia del diseño del aula virtual con la propuesta de la asignatura.

Diseñar y desarrollar una propuesta de educación virtual es un gran desafío que exige flexibilidad, tiempo para explorar herramientas, para probar, para crear, para evaluar nuevos cursos de acción.

Un último consejo o recomendación: no traten de realizar todos los cambios de una sola vez, comiencen por aquello en lo que se sientan más seguros.

Y recuerden: "Lo importante no es qué tecnología van a aprender a usar los estudiantes sino qué van a aprender utilizando esa tecnología".

Referencias bibliográficas

Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. (2014) "Dispositivos tecnopedagógicos para enseñar: el diseño en la Educación en Línea" en Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. comp. *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción.* FLACSO. Buenos Aires: HomoSapiens, pp. 37-62.

Taller II

Enseñanza y aprendizaje virtual

Clase 1

Enseñanza colaborativa y centrada en el aprendizaje

Como ya señalamos, enseñar a distancia implica mucho más que trabajar con una plataforma virtual. Sus especiales consideraciones ya fueron mencionadas en el Taller I, pero aquí nos interesa abordarlas desde la perspectiva de la enseñanza y del aprendizaje virtual.

¿Cómo se logra una adecuada combinación de elementos pedagógicos, tecnológicos y organizativos del escenario de aprendizaje que estamos construyendo? ¿Cómo llegar a una experiencia de aprendizaje virtual significativa? Estas son algunas de las preguntas que intentaremos responder a lo largo de este segundo taller.

Educación mediada por TIC como punto de partida

Como bien manifestamos en la presentación de esta clase, enseñar de manera virtual implica mucho más que trabajar con herramientas, plataformas o aplicaciones digitales (TIC, Tecnologías de la Información y la Comunicación). Aunque la conectividad y el manejo del entorno resultan imprescindibles, la enseñanza a distancia exige el rediseño integral de la propuesta educativa; necesitamos "reaprender a gestionar la clase", y esto demanda considerar distintos aspectos del trabajo docente. Se trata de una adaptación que requiere de tiempo y es compleja, pero abierta a múltiples oportunidades que enriquecen nuestras prácticas (Soletic, 2020).

Gestionar u organizar una clase en la modalidad virtual implica tener en cuenta ciertos componentes (Salinas, 2004):

- una función pedagógica, que hace referencia a actividades de aprendizaje, a situaciones de enseñanza, a materiales de aprendizaje, al apoyo y tutoría puestos en juego, a la evaluación, etcétera;

- la tecnología apropiada, esto es, las herramientas seleccionadas en conexión con el modelo pedagógico y,

- los aspectos organizativos, que incluyen la organización del espacio, del calendario, la gestión de la comunidad, el contexto; etcétera.

Desde una óptica pedagógica, que es la que nos interesa abordar en esta parte de los talleres, la gestión u organización de procesos de enseñanza y de aprendizaje implica tomar decisiones en forma de juego de equilibrio entre el modelo pedagógico (siempre considerando los/las usuarios/as –según su rol de profesores/as y alumnos/as, el contexto, el ámbito de conocimiento de que se trate, etcétera), las posibilidades de la tecnología y el marco organizativo e institucional.

En general, y siguiendo a Salinas (2004), en las experiencias educativas mediadas por TIC es posible diferenciar tres enfoques metodológicos:

- Un **enfoque tecnológico**, basado en la idea de que el entorno tecnológico (cuanto más novedoso mejor) proporcionará la calidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje; las tecnologías se anteponen a las propuestas educativas, es decir, primero se seleccionan las tecnologías a utilizar y luego se buscan las maneras de adaptar los objetivos, las actividades, los contenidos, los tiempos. Responde a un modelo en el que la incorporación de tecnologías en las prácticas no tiene que ver con su mejora, sino con la moda, la necesidad de renovarse, de innovar, o incluso con una imposición.

- Un enfoque donde **"el contenido lo es todo"**, los procesos de enseñanza y de aprendizaje en línea se sustentan en los contenidos. Se trata de propuestas con materiales sofisticados y, por lo general, centradas en proporcionar información, con poca interacción entre docentes y estudiantes y actividades. Responde a un modelo transmisivo (clase magistral), centrado en otra forma de "exposición". Algunas variantes de este tipo de enfoque son aquellas clases en las que no solo se brinda la oportunidad a las/los estudiantes de acceder a mucha información, sino que esta sea significativa, que se integre a la que ya posee el/la aprendiente, que permita nuevos conocimientos y la posibilidad de buscar nueva información.

- Un **enfoque metodológico centrado en el estudiante**, donde la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje está basada en una adecuada combi-

nación de decisiones que tienen que ver con la tecnología a utilizar, su función pedagógica en el marco de la asignatura, la especificidad de los contenidos, las características de los destinatarios, la organización en términos de tiempos y secuencias del proceso y la participación del estudiante. La ventaja estaría en la preocupación por los procesos comunicativos e interactivos de los/las estudiantes con el curso en general, es decir, con los materiales, con las actividades y con sus compañeros/as.

- Un **enfoque o metodología colaborativa**, en que la acción no está centrada en el alumno/a ni en el profesor/a, sino en la relación que se establece para construir conocimientos; se promueve lo individual y lo grupal-colaborativo; hay variedad de recursos en función de los contenidos y actividades; la guía del tutor/a con apoyos ajustados a las necesidades; participación de los alumnos/as.

Estos enfoques no se presentan de forma "pura"; ya que encontramos prácticas en las que suelen advertirse elementos de distintos enfoques. Lo que nos interesa reflejar es que cada uno de ellos remite a las decisiones que tomamos como docentes al momento de organizar nuestra propuesta de enseñanza y de aprendizaje (sean virtuales o presenciales con tecnologías).

¿Pueden encontrar experiencias que sirvan de ejemplo de cada uno de estos enfoques?



En el caso de querer ampliar la mirada sobre lo desarrollado proponemos la lectura del texto de Salinas, J. (2004) "Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje", en *ResearchGate*. [Sitio web]

https://www.researchgate.net/publication/39214325_Cambios_metodologicos_con_las_TIC_estrategias_didacticas_y_entornos_virtuales_de_ensenanza-aprendizaje

Gestión de la clase: importancia de la organización didáctica

La enseñanza y el aprendizaje no mejoran solo al transformar el entorno tecnológico ni con el uso de la tecnología por sí misma. Tampoco su fracaso depende del uso de las TIC ni de lo sofisticado de las herramientas, sino que depende del diseño trazado o de la ausencia de ese diseño. Con la tecnología no es suficiente.

Nuestra experiencia nos indica que lo que guía el proceso de diseño son las decisiones pedagógicas que tomemos: periodicidad de unidades y actividades, participación e interacción, etcétera. Estas decisiones deberían presentarse como afirman Schwartzman, Tarasow y Trech (2014) "por delante de las herramientas", lo que no siempre sucede ni resulta evidente, ya que en muchos casos la fascinación por las herramientas se antepone a la utilización contextualizada y planificada de la asignatura, de la clase o de un contenido en particular.

Desde la perspectiva en la que nos posicionamos en materia de educación virtual, suscribimos a un enfoque donde el diseño de la propuesta educativa está centrado en la interacción tanto entre los/las participantes como entre los recursos y las actividades puestas a disposición; donde la tecnología utilizada es la apropiada para el desarrollo de la propuesta y en la que se considera lo establecido por la institución en torno a la modalidad virtual, bimodalidad o inclusión de tecnologías (normativas institucionales).

¿Qué puede ayudar en este contexto?

Se requiere organizar el trabajo en la virtualidad, anticipar situaciones y crear canales de comunicación que reemplacen el vínculo cara a cara y que nos permitan seguir estando presentes de algún modo en el andamiaje de los aprendizajes. A esto llamamos organización didáctica, es decir, gestionar la clase y decidir sobre cada uno de sus elementos.

Organización didáctica que combina una serie de elementos que deberán ser diseñados en función a determinados contextos de utilización. Este diseño llevará consigo pautar las actividades de sus protagonistas, la organización del trabajo, el espacio, los materiales, el tiempo de desarrollo, etcétera; por tanto, la organización didáctica no es sino una ordenación de elementos personales, interpersonales, de contenidos, que al ponerlos en práctica desencadenan una actividad en el grupo de alumnos y en cada alumno (Salinas, 1999).

El proceso de organización didáctica antes de la implementación de la asignatura es esencial en el marco de una enseñanza planteada de manera virtual. Esta organización es útil para el/la docente, pero también para los/las estudiantes, por cuanto termina convirtiéndose en un documento orientativo en el que se especifican los objetivos y el procedimiento de acción.

En la educación virtual existen diferentes tipos de planificaciones u organizaciones didácticas; en general, sus diseños tienen que ver más con la experiencia que con un marco teórico disponible al respecto. Aun así, hay ciertos componentes que, a nuestro entender, deben tenerse en cuenta para plantear una propuesta coherente y no sólo una actividad virtual aislada. Por lo tanto, más que una estructura o secuencia metodológica predeterminada, aportaremos algunos elementos claves para la confección de una organización didáctica, basados en los aportes de diversos autores[1] y en nuestras experiencias, luego de haber probado diferentes organizaciones didácticas y evaluado ventajas y desventajas.

Con esto último queremos decir que se trata de una tarea que no sigue una receta predeterminada:

> *...requiere arte y oficio y, a la vez, sólidos conocimientos específicos que fundamenten este proceso. Supone una actitud abierta, sistemática e innovadora para reflexionar criteriosamente sobre lo hecho y así aprender de la propia experiencia...*
>
> *Desde esta perspectiva, no es posible concebir un diseño que tenga especificadas y estipuladas de antemano todas y cada una de las acciones que estudiantes y docentes realizarán, ya que el propio devenir de las interacciones pedagógicas irá generando cambios, no sólo en los sujetos de la formación, sino en la misma propuesta que requerirá adaptaciones permanentes* (Schwartzman, Tarasow y Trech 2014, p. 37).

Se trata de una organización que anticipa un estado de cosas que adquirirán forma en su realización práctica, que por el momento es probable, abierta, posible de modificar, cambiar, sujeta a nuevas decisiones. Es responsabilidad nuestra como docentes diseñar esta organización, que marca las intenciones educativas específicas mediante un plan de actuación, que no es más que un plan de trabajo que involucra una serie de componentes que, en la modalidad virtual, adquieren características específicas.

1. Desde los más clásicos vinculados con el "diseño instruccional" (Gil Rivera, 2004; Méndez, 1995), hasta los que presentan las particularidades propias de la educación en línea (Barberà, 2004; Barberà y Badía, 2004; Schwartzman, Tarasow y Trech -comp.-, 2014; entre otros).



Revisaremos cada uno de ellos incluyendo algunas preguntas prácticas y recomendaciones que pueden servir para la reflexión sobre la organización didáctica en modalidad virtual.

En la clase siguiente avanzaremos en la elaboración de la organización didáctica virtual de una unidad/módulo/clase de las asignaturas/espacios curriculares en las que se desempeñan.

Objetivos

El diseño de objetivos es una tarea fundamental dentro de la organización didáctica porque son las metas de aprendizaje. Cuando las metas son demasiado remotas, se dificulta el trabajo; si las metas no están claramente definidas, el resultado puede crear confusión en las/los alumnas/os, pero también en las/los docentes. Mencionamos algunas de las características que deben reunir los objetivos que propongamos:

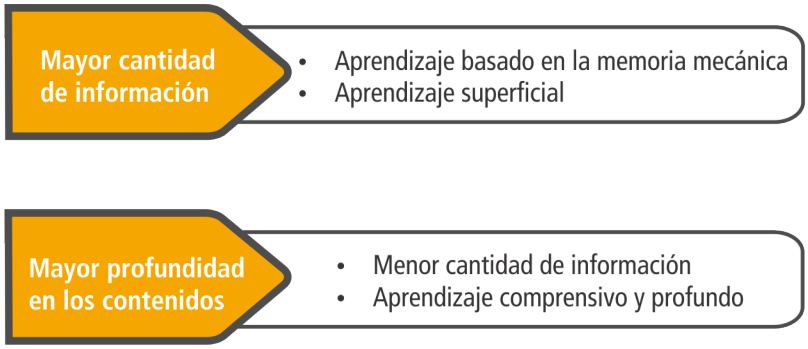
- *Explícitos*. Los objetivos deben ser puestos por escrito de forma explícita para poder ser analizados y comunicados a los alumnos
- *Precisos*. El grado de precisión difiere en función del tema y de la actividad a desarrollar

- *Significativos*. Deben ser relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, para las/los alumnas/os
- Definidos en el tiempo
- Alcanzables
- Observables
- Evaluables.

Algunos interrogantes para revisar/formular los objetivos: ¿Qué objetivos esperamos alcanzar en cada unidad/módulo? ¿Qué objetivos guían la propuesta de enseñanza? ¿Qué aprendizajes: conceptos, procedimientos, actitudes nos proponemos que logren las/los estudiantes? ¿Qué capacidades queremos desarrollar y/o fortalecer en ellos?

Contenidos

La necesidad de la selección de los contenidos nos enfrenta a la cuestión de la extensión y la profundidad, es decir, al problema de la cantidad y la calidad de los mismos. Al respecto, es preciso recordar las contribuciones de los estudios en la psicología cognitiva respecto de la naturaleza de los aprendizajes:



La selección y organización que realicemos incide en el resto de los componentes de la organización didáctica, en el tipo de actividades que proponemos, los materiales y recursos, etc.

Estrategias de enseñanza

En relación con la selección de las mejores estrategias de enseñanza, es importante aclarar que no existen recetas ni un solo tipo de estrategias recomendado. La mejor estrategia es aquella que resulta más efectiva para alcanzar un objetivo determinado en una situación específica. (Eggen y Kauchack, 1999, p. 19)

Siguiendo a Bixio, las estrategias de enseñanza son:

> *...el conjunto de acciones que realiza el docente con clara intencionalidad pedagógica. Estas acciones son la puesta en práctica de las teorías y las experiencias que constituyen el conocimiento pedagógico docente* (2006, p. 100).

Los elementos constitutivos de una estrategia son:

- El estilo de enseñanza, esto es, aquellos comportamientos docentes que producen logros (o no) en las/los alumnas/os.
- El tipo de estructura comunicativa que propone en los materiales.
- El modo de presentar los contenidos de aprendizaje, atendiendo a la significación lógica que habrá de tener el material, como así también a la significación psicológica que los alumnos estén en condiciones de atribuirle.
- La consigna con la que los acompaña, que puede asumir las características de un mensaje "frío" o "más cálido", esto es, abierto o cerrado, o, dicho de otro modo, que facilite la actividad, en términos de lo que aporta para la construcción de su conocimiento.
- Los objetivos y la intencionalidad educativa que persigue.
- La relación que establece entre los materiales y las actividades.

La educación a distancia crea ambientes virtuales que, dada la variedad de herramientas disponibles superan la enseñanza concebida como entrega de información. Aun así, más allá de las herramientas sincrónicas disponibles que facilitan la interacción, la educación a distancia ubica como tarea central de su forma de enseñanza el diseño de experiencias de aprendizaje para estudiantes, tanto sincrónicas como asincrónicas.

Respecto a lo sincrónico, Roig (2020) sostiene que la opción de reproducir la carga horaria presencial en formato de videoconferencia, buscando mantenerla fue una de las primeras estrategias en la década de 1960 cuando se masificó la televisión. En televisión educativa se la llamó "cabeza parlante". Las investigaciones sobre esta forma de enseñanza enfatizaron los límites de un formato expositivo que no movilizaba el interés de los estudiantes y desconocía la importancia de la interacción entre docente y estudiantes y entre estudiantes. A diferencia de entonces, hoy las videoconferencias ofrecen la posibilidad de interacción en tiempo real —lo que no quiere decir que eso suceda. Promover las preguntas, las dudas y los comentarios de las y los estudiantes habilita el diálogo pedagógico necesario para la comprensión de los temas tratados.

¿Qué estrategias proponemos para el desarrollo de los contenidos y para alcanzar los objetivos de la unidad? ¿Clases teóricas, prácticas, ambas? ¿Clases en vivo? ¿Cómo implementamos dinámicas en las que los y las estudiantes entren en diálogo con los materiales? ¿Qué estrategias podemos desarrollar para posibilitar el aprendizaje de quienes se encuentran limitados para acceder a las clases en vivo? En el caso de clases mediante videoconferencia, ¿promovemos la interacción con los estudiantes para favorecer la comprensión?

A la hora de diseñar estrategias de enseñanza y luego las actividades es necesario no perder de vista la cuestión de la accesibilidad, entendida como disponibilidad de dispositivos, conectividad, dominio de herramientas y posibilidad de uso en el lugar de residencia; aspecto básico para el ingreso y la permanencia de los/las estudiantes.

Actividades

Cuando hablamos de actividades nos referimos a todas aquellas acciones cognitivas, procedimentales, actitudinales que realizan los y las estudiantes para el logro de los objetivos propuestos. Desde la lectura a la utilización de una aplicación a navegar por internet para buscar información y conformarse en grupo para el trabajo; constituyen actividades que deben ser planificadas y organizadas en el tiempo.

Una cuestión para considerar en este punto es la de la socialización de los y las estudiantes en propuestas virtuales.

Tal como explicita Roig (2020), desde los momentos fundacionales de la educación a distancia se ha considerado el problema de la falta de encuentro entre estudiantes y la institución educativa. Esta distancia pone en escena algunos aspectos que se veían

como naturales en la enseñanza presencial: el proceso de socialización que permite aprender el "oficio de estudiante", la importancia de poder integrarse a grupos de pares para sostener la permanencia y el sentimiento de pertenencia institucional que habilita ser sujeto activo/a en la institución. Estos aspectos requieren intervención específica desde las propuestas de enseñanza tanto presenciales como no presenciales; en las primeras la interacción en los espacios físicos habilita experiencias que dan posibilidad de construirlos, en las propuestas de enseñanza no presencial, en cambio, estos aspectos requieren de consideración explícita.

Nos preguntamos: ¿qué actividades proponemos a los y las estudiantes para que alcancen los objetivos planteados? ¿Se trata de actividades individuales, grupales o ambas?, ¿son de reflexión, de aplicación, de evaluación, de autoevaluación, de coevaluación? ¿Qué actividades son obligatorias y cuáles optativas? ¿En qué momentos las llevamos a cabo?, ¿durante el proceso y/o al finalizar la unidad? ¿Generamos interacción entre pares? ¿Organizamos trabajos grupales? ¿Cuáles serán las pautas sobre fechas y plazo de entrega?

Temporalización/periodicidad

En la enseñanza presencial la carga horaria de la asignatura refiere al tiempo que el/la docente está frente al curso. En educación a distancia, la carga horaria refiere al tiempo del/de la estudiante: al tiempo que habrá de dedicar a construir conocimientos a través de todos los recursos de enseñanza ofrecidos, ya sean sincrónicos o asincrónicos (en tiempo real o diferidos). Es por esta razón que la educación a distancia presta particular atención al tiempo exigido en el estudio y en la realización de actividades, así como también a orientar para que el/la estudiante pueda organizar sus tiempos. Esta diferencia entre educación presencial y no presencial suele ser el primer gran desafío a la hora de planificar una propuesta a distancia (Roig, 2020).

Algunas preguntas guías podrían ser: ¿cuántas semanas involucra el desarrollo de la unidad?, ¿cuántas clases? ¿Qué periodicidad tienen las clases?, ¿proponemos que sean semanales, quincenales? ¿Cuánto tiempo demanda el trabajo? ¿Qué tiempo destinamos a la lectura, a la elaboración de actividades parciales y/o finales, al trabajo en grupos, al estudio independiente?

No se trata de sobrecargar a los estudiantes con videoconferencias, lecturas o actividades que reemplacen el encuentro presencial, sino de administrar y dosificar en el tiempo las tareas. Para ello, tengan en cuenta la cantidad de horas semanales que demandará cumplir con las actividades asignadas. También qué actividades conviene que se hagan en línea y cuáles se adaptan mejor al formato asincrónico. Aunque la conexión es fundamental, no se requiere estar todo el tiempo en línea. Consideren la intermitencia *online/offline* como parte de la propuesta y planifiquen teniéndola en cuenta (Soletic, 2020).

Material de estudio y recursos tecnológicos

Un aspecto clave en educación virtual es garantizar la disponibilidad de los materiales de estudio, cualquiera sea el entorno virtual elegido para ello, de lo contrario el/la estudiante se verá imposibilitado/a de avanzar con el desarrollo planteado.

¿Qué bibliografía será obligatoria y cuál optativa? ¿Se encuentra la bibliografía disponible en la web o en otros formatos posibles de compartir? ¿Haremos uso de videos, material multimedia, documentales, infografías, mapas mentales, líneas de tiempo, simulaciones? ¿Sugeriremos la visita a sitios web? ¿Ofreceremos guías de lectura, hojas de ruta?

No es necesario redactar siempre todo el contenido o desarrollar todas las clases en vivo. También pueden seleccionarse contenidos abiertos que ya existen en páginas web y adaptarlos a su contexto y destinatarios/as específicos/as a través de hojas de ruta, guías especialmente elaboradas. Siempre respetando el derecho de autor.

En cuanto a los recursos tecnológicos, la identificación de microcontenidos valiosos en formato digital (videos, *podcasts*, animaciones, galerías de imágenes en 2D y 3D, simulaciones, documentales) complementa y enriquece la apropiación de saberes a través de la lectura en profundidad. Variar los formatos es clave.

A esto se suma la selección de las herramientas disponibles en el entorno virtual o fuera de él tanto para la comunicación como para las actividades a proponer.

¿Qué herramientas sincrónicas o asincrónicas ponemos en escena? ¿Utilizamos foros de discusión, de dudas? ¿Trabajamos con *wikis* o *drive* para el desarrollo de actividades

colaborativas? ¿Utilizamos otras herramientas externas a la plataforma? ¿Habilitamos cuestionarios? ¿Ofrecemos tutoriales y/o apoyo tutorial para el uso de los recursos? ¿Utilizamos herramientas de comunicación diversas? ¿Utilizamos redes sociales, WhatsApp? ¿Ponemos a disposición simuladores? ¿Incluimos líneas de tiempos para complementar el material de estudio?

Se trata de pensar en un entorno y herramientas virtuales amigables, que puedan ser utilizadas en general de manera intuitiva y no a través de largas instrucciones y un esfuerzo complementario que iría en desmedro de la clase virtual. Piensen que solo una semana debería llevar la familiarización con un entorno y con sus herramientas, si lleva más de este tiempo, es decir, si las herramientas son tan complicadas de implementar que lleva un tiempo y esfuerzo extra, casi con seguridad el/la alumno/a terminará abandonando la intención de participar. La selección de las herramientas estará en función de las actividades que van a realizar y de los destinatarios.

Seguimiento y evaluación

La evaluación educativa refiere a un universo mucho más amplio de prácticas que la calificación. La evaluación puede concluir o no en una escala de valor, como la numérica que se usa para calificar los aprendizajes. La calificación requiere de claros criterios predeterminados que permitan discriminar el significado de los valores de la escala. Por su parte, la evaluación que atiende a los procesos y resultados desde una perspectiva comprensiva, sin establecer calificación, busca obtener y analizar información de modo sistemático para la reflexión sobre los sucesos educativos. Este tipo de evaluación es el que podría ayudarnos a buscar opciones de mejora al quehacer de este momento (Roig, 2020).

¿Qué actividades de evaluación proponemos?, ¿las planteamos durante el desarrollo de la unidad o al finalizar? ¿Qué estrategias implementamos para brindar acompañamiento, individual y/o grupal? ¿Utilizamos la herramienta de tareas, correos de avances?

Por otra parte: ¿qué estrategias se utilizan para dar retroinformación oportuna a los estudiantes sobre sus producciones? ¿Se comparten las claves de corrección en caso de evaluaciones con calificación?, ¿se dan orientaciones al grupo de estudiantes frente a errores frecuentes o dificultades encontradas en las respuestas a las consignas? ¿Se alienta la reescritura o la nueva resolución de problemas a partir de las correcciones del docente?

Existen muchas formas de evaluar a las/los estudiantes de manera no presencial, que ya están instaladas en el sistema universitario: ensayos, generación de proyectos, serie de evaluaciones parciales y articuladas, presentaciones online en forma individual o grupal. Posiblemente puedan recuperar algunas de ellas y rediseñarlas en función de la modalidad.

A modo de cierre, el recorrido por los elementos de la organización didáctica permite advertir que efectivamente iniciar este trabajo no es solo elegir la plataforma sino tomar decisiones sobre la enseñanza, y esto implica reflexionar sobre nuestras prácticas, sobre las habilidades, los saberes que queremos que construyan nuestros estudiantes.



Los invitamos en este punto a contestar estas preguntas que hicimos antes, para sistematizar la reflexión sobre las prácticas. Serán de gran utilidad para seguir completando el documento de trabajo que vienen construyendo.

Referencias bibliográficas

Barberà, E. y Badía, A. (2004). *Educar con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Machado libros.

Bixio, Cecilia. (2006). *Planificar y evaluar en el aula: propuestas y ejemplos*. Rosario, Homo Sapiens.

Eggen, P.D. y Kauchack, D.P. (1999). *Estrategias docentes: Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

García Aretio, L. (2003). "La educación a distancia. Una visión global", publicado en *Boletín Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados de España*. Nº 146, pp. 13-27.

Gil Rivera, M.C. (2004). "Modelo de diseño instruccional para programas educativos a distancia", *Perfiles educativos*, año/vol. XXVI, Nº 104. Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 93-114.

Mena, M. (2004). *La educación a distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades.* UNESCO-ICDE. Buenos Aires: La Crujía.

Méndez, J. (1995). "Diseño instruccional, comunicación y educación a distancia", CISE–UNAM.

Roig, H. (2020). "La calidad de la enseñanza en tiempos de virtualización". Citep, Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. UBA.

Salinas, J. (2004). "Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje" en *ResearchGate*. [Sitio web] https://www.researchgate.net/publication/39214325_Cambios_metodologicos_con_las_TIC_estrategias_didacticas_y_entornos_virtuales_de_ensenanza-aprendizaje

Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. (2014). "Dispositivos tecnopedagógicos para enseñar: el diseño en la Educación en Línea" en Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. – comp.- *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción.* FLACSO. Buenos Aires: HomoSapiens, pp. 37-62.

Soletic, Á. (2020). "Recomendaciones para el diseño de la enseñanza en la virtualidad". Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. [Sitio web] http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/

Tarasow, F. (2014). "La Educación en Línea ya está en edad de merecer" en Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. – comp.- (2014) *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción*. FLACSO. Buenos Aires: HomoSapiens, pp. 21-35.

Clase 2

Organización didáctica en la educación virtual

En la clase 1 de este taller estuvimos viendo que, para enseñar y aprender en línea, no basta con la selección de un entorno virtual ni con la utilización de tecnologías; sino que es esencial organizar el trabajo, anticipar situaciones y crear canales de comunicación que reemplacen el vínculo cara a cara y que nos permitan seguir estando presentes de algún modo en el andamiaje de los aprendizajes.

A esto le dimos el nombre de: *organización didáctica*. Su diseño llevará consigo señalar las actividades de docentes tutores y estudiantes, la organización del trabajo, el espacio, los materiales, el tiempo de desarrollo, etcétera; por tanto, la organización didáctica no es sino una ordenación de elementos personales, interpersonales, de contenidos, que al ponerlos en práctica propician la actividad en grupo de alumnos y en cada alumno (Salinas, 2004).

El proceso de organización didáctica antes de la implementación de la asignatura es esencial en el marco de una enseñanza planteada de manera virtual. Esta organización es útil para docentes y estudiantes, por cuanto termina convirtiéndose en un documento orientativo en el que se plasman los objetivos y el procedimiento para llevarlos a la acción. Se trata de una organización que anticipa un estado de cosas que adquirirán forma en su realización práctica. Es responsabilidad nuestra como docentes diseñar esta organización, que marca las intenciones educativas específicas mediante un plan de trabajo.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta clase busca avanzar en la elaboración de la organización didáctica de sus asignaturas en modalidad virtual, recuperando cada uno de los elementos señalados en el siguiente gráfico.



Para hacerlo, les proponemos transitar por dos "etapas". La primera tiene por objetivo la exploración de las principales actividades y recursos disponibles en Moodle –en caso de que cuente con acceso a otra plataforma también será de utilidad ya que poseen una configuración bastante similar- para generar actividades de aprendizaje y analizar sus potencialidades. La segunda consiste en ir paso a paso elaborando la organización didáctica de las asignaturas/espacios curriculares en que se desempeñan, para lo que necesitarán, entre otras cosas, del conocimiento de las actividades y recursos que exploraron anteriormente.

Algunos consejos antes de comenzar, debemos contar con:

- Programa de las asignaturas o del espacio curricular en que se desempeñan
- Usuario y contraseña para acceso al aula virtual (Moodle o similar)
- Documento de trabajo que vienen construyendo durante este recorrido de lectura.

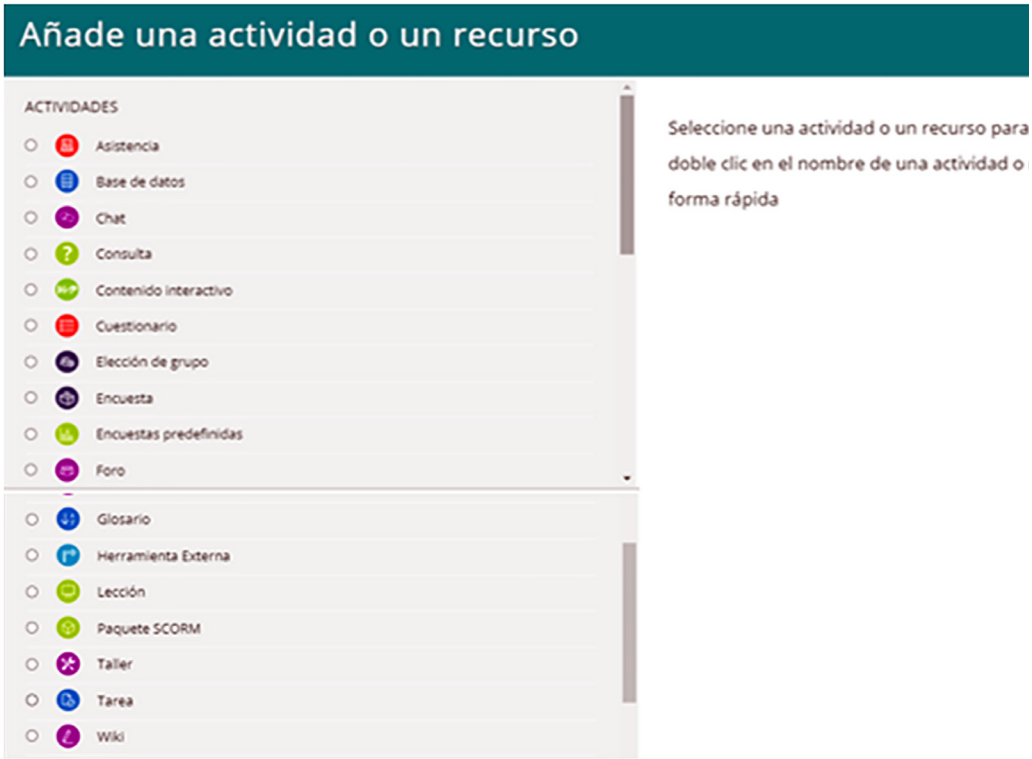
Primera etapa: exploración y utilización de actividades y recursos

Llegó el momento de poner en juego conceptos, ideas y experiencias para trabajar con actividades y los recursos más habituales, disponibles en Moodle[1]. En este caso el "poner en juego" va más allá del uso en sí mismo -instrumental- de las opciones disponibles ya que, se trata de lograr generar propuestas para un contexto determinado, el de sus asignaturas.

Moodle nos permite contar con las siguientes opciones para generar espacios virtuales de enseñanza y de aprendizaje:

Al activar la edición en su aula, se habilita la opción de añadir una actividad o recurso. Tengan en cuenta que sólo están disponibles desde el perfil de docente-tutor/a con permiso de edición.

Las actividades disponibles son:



1. Consignamos Moodle ya que es la plataforma educativa más común en las universidades de nuestro país, pero resulta extrapolable a otras plataformas.

Y los recursos disponibles:



Haciendo clic en cada una de las opciones encontrarán cuál es la función que cumplen, para qué están pensadas.

¿Propuestas individuales?

En el caso de que deseen recurrir a generar estrategias de enseñanza individualizadas y, por ende, a situaciones de aprendizaje más personales en las que por ejemplo podríamos solicitar a las/los estudiantes que busquen información, entreguen tareas, participen en un foro para socializar una reflexión o de un chat para compartir sus experiencias sobre alguna actividad, realicen alguna lectura para revisar si comprendieron un tema, recabar sus conocimientos sobre determinado contenido, etc. cuentan con las siguientes herramientas –mencionamos aquí las más usuales:

- Base de datos
- Chat
- Cuestionario
- Encuesta
- Foro
- Glosario
- Tarea
- Wiki.



Si cuenta con acceso a una plataforma y aula virtual en Moodle, les sugerimos que ingresen a las actividades y los recursos mencionados, que exploren y que se animen a probar generando actividades que desearían llevar a cabo con sus estudiantes.

¿Trabajo en grupos?

Son actividades que requieren que las metas sean compartidas por el grupo y la participación de todos los miembros. Las dinámicas del trabajo colaborativo incluyen el intercambio de materiales, la creación de documentos, su revisión, la posibilidad de hacer anotaciones en ellos, etcétera. Por eso suelen sugerirse las herramientas de comunicación sincrónicas (chat) y asincrónicas (foros de debate, correos) y herramientas de creación de documentos de edición múltiple como, por ejemplo, wikis[2].

Revisemos las opciones más utilizadas que nos ofrece Moodle:

- Base de datos
- Foro
- Glosario
- Tarea
- Taller
- Wiki.

Como habrán notado algunas de las actividades se repiten, ya que pueden ser utilizadas tanto para actividades individuales como grupales. Por eso es importante seleccionar las herramientas teniendo en cuenta todo el cursado, a partir de los objetivos trazados y de las propuestas que deseamos trabajar con los estudiantes.

2. Ward Cunningham desarrolló el primer documento wiki en 1994. Tomó el nombre de la palabra hawaiana wiki, que significa 'rápido', para referenciar la rapidez y facilidad de edición.

Nuevamente les sugerimos que, en caso de contar con un aula virtual, accedan a ella y exploren las actividades y los recursos mencionados anteriormente.

Luego, pueden avanzar en la creación de actividades destinadas a los alumnos de sus asignaturas/espacios curriculares.



Aclaración: por tratarse de grupos de trabajo es necesario que primero conformen los grupos de alumnos utilizando la sección disponible para ello (pueden ser sólo 3 o 4, a efectos de generar la actividad y analizar los posibles usos de las herramientas).

¿Evaluamos?

Existen muchas formas de evaluar a los/las estudiantes de manera no presencial, que ya están instaladas en el sistema universitario, por ejemplo: ensayos, generación de proyectos, serie de evaluaciones parciales y articuladas, presentaciones en línea individuales o grupales, análisis de producciones artísticas o en formato multimedia a partir de los contenidos trabajados; resolución de problemas/ejercicios; estudios de casos; etcétera.

No nos detendremos en los tipos de evaluación porque excede la temática del taller, pero sí nos interesa comentar que con frecuencia observamos que existe una falta de variedad en las actividades propuestas, que por lo general se limitan a cuestionarios abiertos y cerrados y a tareas escritas. Cuando en realidad casi todas las herramientas mencionadas anteriormente podrían utilizarse para evaluar. Por ejemplo, un foro puede pensarse como actividad de intercambio y discusión, pero también como actividad de evaluación.

También observamos que habitualmente las actividades de evaluación propuestas no recuperan (o lo hacen escasamente) los materiales brindados o plantean resolución de cuestiones sobre de temas no explicados.



De las herramientas exploradas, seleccionen dos que consideren apropiadas para generar actividades de evaluación, ya sea individuales o grupales.

Una última sugerencia: no es necesario que en nuestras asignaturas utilicemos todas las herramientas disponibles. Tampoco que implementemos todos los cambios de una sola vez. Lo mejor es comenzar por aquello en lo que nos sentimos más seguros.

Tampoco es necesario que seamos expertos en el uso de todas las herramientas, aprender "con" y "de" otros es también parte del proceso de innovar.

Segunda etapa: organización didáctica para la enseñanza y el aprendizaje virtual

Durante esta clase sugerimos que recuperen el documento que vienen construyendo y vayan avanzando de manera paralela a la lectura para plasmar la organización didáctica. No nos detendremos en lo que significa cada elemento, sino en las preguntas orientadoras, por lo que les recomendamos volver cuando lo necesiten a la clase 1 a medida que nos detenemos en cada uno de ellos.

Una aclaración, si desean trabajar con documentos colaborativos en sus asignaturas, no necesariamente deben crearlos ustedes, pueden proponer a sus estudiantes que lo hagan y les compartan el enlace para poder acceder. Hacerlo de un modo u otro depende sobre todo de la cantidad de cursantes.

Para el desarrollo de la organización didáctica si bien sugerimos un recorrido, el paso por los mismos no es siempre lineal, por momentos retrocederemos para agregar, quitar y/o modificar algún elemento y luego seguimos avanzando.

1. Unidad/módulo

Seleccionen la unidad/módulo que desean abordar para poner en práctica la elaboración de una organización didáctica. Pero, antes de hacerlo, les proponemos que recuperen el programa de la asignatura porque es posible que, en algunos casos, la situación obligue a hacer algunos ajustes en los contenidos, los objetivos y sus expectativas sobre el aprendizaje. Relean el programa y focalicen en los núcleos más significativos y potentes para la enseñanza.

2. Objetivos

Recuperen los objetivos de la asignatura y los de la unidad seleccionada. En caso de no contar con estos últimos, el paso a dar es su redacción y, en caso de que cuenten con ellos, es necesario revisarlos a la luz de estos interrogantes:

¿Qué objetivos esperamos alcanzar en cada unidad/módulo? ¿Qué objetivos guían la propuesta de enseñanza? ¿Qué aprendizajes: conceptos, procedimientos, actitudes esperamos que logren los estudiantes? ¿Qué capacidades buscamos desarrollar y/o fortalecer en ellos? ¿Son factibles de alcanzar en la modalidad virtual?





En el documento que vienen construyendo, incluyan el nombre de la asignatura y de la unidad seleccionada.

Ahora avancen con la redacción de los objetivos.

3. Contenidos

En este paso, nos detenemos en la descripción de los contenidos de la unidad. No sólo mencionen los más generales, sino también aquellos que brinden una idea clara a los y a las estudiantes de lo que van a "ver" durante el desarrollo de la misma. Pregúntense:

¿Cuáles son los contenidos conceptuales/procedimentales/actitudinales que pretendemos desarrollar en la unidad/módulo teniendo en cuenta el tiempo de duración? ¿Qué adecuaciones debemos realizar para la modalidad virtual?



4. Estrategias de enseñanza

A la hora de diseñar estrategias de enseñanza y luego las actividades, es necesario no perder de vista algunas cuestiones:



- Accesibilidad, entendida como disponibilidad de dispositivos, conectividad, dominio de herramientas y posibilidad de uso en el lugar de residencia; aspecto básico para el ingreso y la permanencia de los estudiantes. Posiblemente como docentes no conozcamos en detalle la realidad de nuestros alumnos y de nuestras alumnas, pero sí podemos tener en cuenta algunos aspectos:

    - la calidad de internet en nuestra zona no siempre es buena;
    - incluyan tutoriales, videos para el uso de las herramientas;
    - trabajen con el centro de estudiantes en la atención a quienes presentan inconvenientes de esta índole;
    - designen a un docente para la atención de estas cuestiones;
    - muchos estudiantes no cuentan con computadoras, por lo que acceden al curso a través de sus teléfonos celulares; esto puede dificultar la realización de algunas actividades;
    - aunque la conexión es fundamental, no se requiere estar todo el tiempo en línea. Consideren la intermitencia *online*/*offline* como parte de la propuesta y planifiquen teniéndola en cuenta.

- Determinar roles y funciones del equipo docente. A esta altura de la lectura, ya cuentan con esta información, entonces basta con revisar y ajustar en función de la organización de la unidad seleccionada.

- No se trata de sobrecargar a las y a los estudiantes con videoconferencias, lecturas o actividades que reemplacen el encuentro presencial, sino de administrar y dosificar en el tiempo las tareas. Definan también qué actividades conviene que se hagan en línea y cuáles se adaptan mejor al formato asincrónico. Esta cuestión se encuentra íntimamente relacionada con el elemento siguiente (Actividades).

Es importante tener en cuenta no la cantidad de horas que les insume desarrollar los contenidos, sino la cantidad de horas semanales que demandará al/ a la estudiante cumplir con las actividades asignadas.



Proponemos aquí releer el parágrafo "Equipo docente" del Taller I.

Es el momento de definir las estrategias de enseñanza, es decir, las actividades que, como docentes van a proponer para el desarrollo de los contenidos seleccionados.

¿Qué estrategias podemos poner en juego para el desarrollo de los contenidos y para alcanzar los objetivos de la unidad? ¿Clases teóricas, prácticas, ambas? ¿Clases en vivo? ¿Cómo implementamos dinámicas en las que las/los estudiantes entren en diálogo con los materiales? ¿Qué estrategias podemos desarrollar para posibilitar el aprendizaje de quienes se encuentran limitados para acceder a las clases en vivo? En el caso de clases mediante videoconferencia, ¿promovemos la interacción con los estudiantes para favorecer la comprensión?

5. Actividades

Nos referimos puntualmente a las actividades de aprendizaje que propondremos, aquellas que permitan construir conocimientos, compartir con otros, aplicar, resolver, comprobar, elaborar, concluir, etcétera.



Nos preguntamos: ¿qué actividades planificamos para que alcancen los objetivos planteados? ¿Qué actividades para el desarrollo de los distintos temas? ¿Proponemos actividades individuales, grupales o ambas?, ¿de reflexión, de aplicación, de evaluación, de autoevaluación, de coevaluación? ¿Qué actividades son obligatorias y cuáles optativas? ¿En qué momentos las llevamos a cabo? ¿Durante el proceso y/o al finalizar la unidad? ¿Generamos interacción entre pares? ¿Organizamos trabajos grupales? ¿Cuáles serán las pautas sobre fechas y plazo de entrega?

Antes de avanzar con el paso siguiente, les sugerimos completar en sus documentos las estrategias de enseñanza y sugerimos además revisar los objetivos y contenidos seleccionados. ¿Se mantienen? ¿Es necesario realizar algún cambio?

Luego de debatir y decidir las actividades para sus estudiantes, inclúyanlas en el documento para explicitarlas.

6. Temporalización – periodicidad

Se trata de un punto crucial en educación virtual. Es el que nos permite tomar conciencia de lo que estamos proponiendo en una distribución de tiempo (semanas, meses) y es el que nos lleva a ajustar los contenidos, las estrategias y las actividades.



Tengan en cuenta la cantidad de horas semanales que demandará al estudiante cumplir con las actividades asignadas.
Una aclaración: en este taller nos abocamos a la organización didáctica de una unidad/módulo de la asignatura; pero recomendamos considerar primero la duración total de la asignatura y luego la duración de cada unidad.
Esto fue trabajado en el Taller I, en el marco del diseño de propuestas educativas virtuales, por lo que sugerimos recuperar la información, revisar y ajustar lo necesario.

Llegó el momento de establecer un cronograma para los contenidos y actividades que planifican desarrollar. Recuperamos de la Clase 1 algunas preguntas que sirven de guía: ¿cuántas semanas involucra el desarrollo de la unidad seleccionada?, ¿cuántas clases?, ¿qué periodicidad tienen las clases? ¿Son semanales, quincenales? ¿Cuánto tiempo

demanda al estudiante el trabajo? ¿Qué tiempo destinarán a la lectura, a la elaboración de actividades parciales y/o finales, al trabajo en grupos, al estudio independiente?

Vuelquen dicha periodización en el documento, pero antes de hacerlo nuevamente les proponemos que revisen lo definido hasta el momento. Esta temporalización ¿los lleva a agregar y/o eliminar algún contenido de esta unidad? ¿A modificar alguna actividad o a incluir otras? ¿Por qué?

7. Material de estudio y recursos tecnológicos

En este punto debemos definir dos cuestiones:

- La bibliografía obligatoria y opcional
- Recursos alternativos



Para hacerlo, recomendamos no perder de vista garantizar la disponibilidad de los materiales de estudio: es importante que los estudiantes puedan acceder a los materiales de lectura cualquiera sea el entorno virtual elegido para la comunicación.

Respecto a la bibliografía pueden preguntarse: ¿qué bibliografía será obligatoria y cuál optativa? ¿Está disponible en la web o en otros formatos posibles de compartir? ¿Haremos uso de videos, material multimedia, documentales, infografías, mapas mentales, líneas de tiempo, simulaciones? ¿Sugeriremos la visita a sitios web? ¿Redactaremos guías de lectura, hojas de ruta?



Antes de definir los recursos les proponemos que recuperen los que utilizan habitualmente en sus asignaturas, así como también las herramientas que exploraron en la actividad inicial de esta clase, disponibles en la plataforma Moodle (o la que utilicen) y otras que ponemos a disposición en el documento "Elegir una tecnología".

¿Ponemos a disposición simuladores? Videos u otro material disponible en la web. ¿Incluímos líneas de tiempo para complementar el material de estudio? ¿Creamos páginas o subimos los archivos en diferentes formatos? ¿Ofrecemos las guías para las clases, ejercicios, trabajos prácticos?



Revisen la bibliografía a utilizar para el desarrollo de los contenidos, determinen aquellas que tienen disponible. Definan sobre qué temas no cuentan con textos específicos y tendrían que elaborar materiales, y qué recursos pondrán a disposición de los/las estudiantes. Incorporen esta información en el documento.

8. Seguimiento y evaluación

Como habíamos visto en la clase anterior, la evaluación atiende a los procesos y resultados, busca obtener y analizar información de modo sistemático para la reflexión sobre los sucesos educativos. Un buen desarrollo de estos elementos debe tener en cuenta:

- por un lado, cuáles serán las actividades de evaluación a proponer a sus estudiantes, los medios seleccionados, el grado de obligatoriedad y cuáles serán las herramientas de seguimiento y retroalimentación propuestas para una comunicación y *feedback* durante el proceso.

- Por otro lado, cuál será la herramienta de la que se valdrá para llevar a cabo ese seguimiento.

En este punto nos toca definir entonces, ¿qué actividades de evaluación proponemos? ¿Las planteamos durante el desarrollo de la unidad o al finalizar la misma? ¿Solicitamos que retomen alguna actividad realizada previamente? ¿Qué estrategias implementamos para brindar acompañamiento a las/los estudiantes de manera individual o grupal? ¿Qué herramientas podemos seleccionar? ¿Cómo realizaremos el seguimiento de la actividad?



Les sugerimos consultar en esta instancia el documento Anexo de la Clase 2 (Taller II), se trata de un caso de organización didáctica correspondiente al Taller de Elaboración de Tesis I que se desarrolla de manera virtual en el marco de una maestría en Educación Mediada por Tecnologías en una Universidad nacional argentina.



Para cerrar esta instancia, revisen la organización didáctica elaborada. Ajusten aquello que consideren necesario y que haya surgido a partir de la lectura de estas páginas. Ingresen al aula virtual de sus asignaturas o a la que utilizan habitualmente y planteen dicha organización como si estuvieran preparando el aula para iniciar el desarrollo de la unidad. Esto significa que deberán crear los recursos propuestos, plantear las actividades, publicar la bibliografía, generar una tarea; etc.

Referencias bibliográficas

Conde Vides, García Rodríguez, García Luna y otros (2019). *Manual de Moodle 3.5 para el profesor*. Gabinete de Tele-Educación de la Universidad Politécnica de Madrid.

Galdeano, M. y Buontempo, M. P. (2020). "Taller I: Diseño de propuestas educativas virtuales. Clase 2: De asignaturas presenciales a asignaturas virtuales. Orientaciones pedagógicas para su diseño". Corrientes-Resistencia, Chaco.

Salinas, J. (2004). "Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje" en *ResearchGate*. [Sitio web] https://www.researchgate.net/publication/39214325_Cambios_metodologicos_con_las_TIC_estrategias_didacticas_y_entornos_virtuales_de_ensenanza-aprendizaje

Anexo 1

Ejemplo de organización didáctica

Ejemplo de organización didáctica

María Galdeano - María Paula Buontempo
Junio 2020

Propuesta educativa virtual

Taller: "Elaboración de proyectos de tesis I y II"

Institución: Facultad de Educación. Universidad Nacional...

Carrera: Maestría en Educación Mediada por Tecnologías

Modalidad: virtual

Fundamentación

El propósito de estos talleres es ofrecer un espacio de acompañamiento y reflexión a los cursantes para la elaboración de los proyectos de tesis. Es una propuesta pedagógica centrada en el hacer, por lo tanto, no se trata de un Curso de Introducción a la Metodología de la Investigación ni de Investigación Educativa, sino más bien de una introducción práctica que permita adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para elaborar los proyectos finales, relacionados con el campo de la educación.

Los talleres plantean dos recorridos: uno de investigación propiamente dicho y, otro de innovación. Cada cursante decide el recorrido a realizar según sus intereses y motivaciones.

Equipo docente

Se encuentra constituido por una coordinadora que también desempeña el rol de tutora de una comisión. Y por un tutor a cargo de otra comisión.

La coordinadora es quien establece el cronograma de cursado y elabora los materiales del taller. Mientras que la función de las tutoras y de los tutores es la de realizar el seguimiento de estudiantes desde el inicio hasta la finalización del taller.

Además, el espacio cuenta con la figura de una "facilitadora TIC", que es una persona del equipo central de la Universidad encargada de asistir a tutores y estudiantes en cuestiones vinculadas a los aspectos técnicos de la plataforma.

Objetivos

Si bien cada taller tiene objetivos específicos, en líneas generales se propone:

- Plantear los elementos que contiene un proyecto de tesis o trabajo final aplicable a casos específicos del área de conocimiento de la educación.
- Poner a disposición de los maestrandos las diferentes formas o tipos de abordar una investigación para tomar la mejor decisión posible sobre el proyecto a realizar.
- Discutir, en caso de que surgiera por inquietud de algún/na cursante, la posibilidad de transformar problemas prácticos de la realidad en problemas de investigación. Ya sea para construir un objeto de estudio que permita generar conocimientos sobre un determinado tema o una propuesta de intervención que genere alternativas de solución para la mejora de una situación determinada.
- Construir una mirada de indagación sobre la propia práctica profesional, como modalidad que acompañe a la investigación.
- Establecer lineamientos para la presentación formal del proyecto de tesis.

Contenidos del Taller de tesis I

Trayecto común

Unidad 1: ¿Qué es el trabajo final y cómo abordarlo?

Unidad 2: Proyectos de innovación educativa: aproximaciones conceptuales

Trayecto investigación

Unidad 3: Selección del tema de investigación

Unidad 4: Del problema a los objetivos

Unidad 5: Avanzando con el marco teórico

Unidad 6: El anteproyecto preliminar

Trayecto innovación

Unidad 3: Construcción del problema

Unidad 4: Objetivos y propuesta de desarrollo

Unidad 5: Elaboración del marco teórico

Unidad 6: Versión preliminar del proyecto

Actividades

Serán secuenciales, individuales y estarán vinculadas con la elaboración de los proyectos de tesis. Cada actividad trabajará sobre los contenidos desarrollados en clase y serán de entrega obligatoria.

Secuencia de contenidos (unidades) y actividades

Cada taller tiene una duración de 8 semanas

Fecha de inicio: miércoles 23 de octubre de 2019

Fecha de finalización: martes 17 de diciembre de 2019

Horas de estudio: se estiman 10 horas semanales.

A modo de ejemplo planteamos la secuencia del Taller I

Trayecto común

Unidades	Duración	Actividades
Hoja de ruta y organización del Taller de tesis I. Unidad 1: ¿Qué es el trabajo final y cómo abordarlo? Unidad 2: Proyectos de innovación educativa: aproximaciones conceptuales Preguntas frecuentes sobre la elección del director y codirector de tesis	1 semana 23/10 al 29/10	Foro: presentación y socialización de expectativas e inquietudes respecto de la elaboración del trabajo final. Elección del trayecto a seguir.

Trayecto de investigación

Unidades-Módulos	Duración	Actividades
Unidad 3: Selección del tema de investigación	2 semanas 29/10 al 12/11	Foro de consultas sobre la unidad. Actividad: selección del tema de investigación. Fecha de entrega: 12/11
Unidad 4: Del problema a los objetivos	2 semanas 12/11 al 26/11	Foro de consultas Actividad: del problema a los objetivos Fecha de entrega: 26/11
Unidad 5: Avanzando con el marco teórico	2 semanas: del 26/11 al 10/12	Foro de consultas Actividad: avanzando con el marco teórico Fecha de entrega: 10/12

Unidad 6: El anteproyecto preliminar	1 semana 10/12 al 17/12	Foro de consultas Actividad: anteproyecto Fecha de entrega: 17/12
Cierre del taller y devoluciones finales	17/12 al 22/12	
Entrega de planillas	22/12	

Trayecto de innovación

Unidades-Módulos	Duración	Actividades
Unidad 3: Construcción del problema	2 semanas 29/10 al 12/11	Foro de consultas sobre la unidad Actividad: construcción del problema Fecha de entrega: 12/11
Unidad 4: Objetivos y propuesta de desarrollo	2 semanas 12/11 al 26/11	Foro de consultas Actividad: objetivos y propuesta de desarrollo Fecha de entrega: 26/11
Unidad 5: Elaboración del marco teórico	2 semanas 26/11 al 10/12	Foro de consultas Actividad: elaboración del marco teórico Fecha de entrega: 10/12
Unidad 6: Versión preliminar del proyecto	1 semana 10/12 al 17/12	Foro de consultas Actividad: versión preliminar del proyecto Fecha de entrega: 17/12
Cierre del taller y devoluciones finales	17/12 al 22/12	
Entrega de planillas	22/12	

Bibliografía (material de estudio)

Contenidos redactados especialmente para el desarrollo de los talleres, con sus correspondientes actividades.

Material de bibliografía opcional: correspondiente a textos de Metodología de la Investigación.

Recursos tecnológicos

- Plataforma virtual de la Universidad
- Aulas virtuales por grupo de alumnos/as (25 por tutor/a)
- Herramientas: tareas, foros, documentos, enlaces de interés.

Tutorías

El taller plantea tutorías virtuales, individuales y optativas. Se realizan solamente a través del aula virtual y de distintas herramientas: mensajería interna, foros de dudas.

Evaluación

El taller plantea la realización de actividades secuenciales, que se habilitan al finalizar cada Unidad y se basan en la elaboración de proyectos de tesis según los intereses y motivaciones de cada maestrando. La actividad final consiste en la presentación de un anteproyecto (Taller de tesis I) y del proyecto final (Taller de tesis II).

Las actividades se presentan a través del recurso Tarea y las devoluciones se llevan a cabo por el mismo recurso y mediante archivos de retroalimentación. También se utiliza la mensajería interna para el tratamiento de cuestiones puntuales que revisten mayor complejidad.

Organización didáctica

Trayecto de investigación

Unidad seleccionada:

Unidad 3: Selección del tema de investigación

Objetivo:

Se espera que al finalizar la Unidad 3, el/la cursante haya seleccionado el tema y definido el problema de investigación.

Contenidos

1. ¿Sobre qué puedo investigar?
    a. Pautas a tener en cuenta en la elección del tema
    b. Primera revisión de antecedentes
2. Del tema al problema
3. Formulación de las preguntas de investigación.

Estrategias de enseñanza

- Lectura de la clase
- Actividades prácticas

Interacción sobre los contenidos de la clase en un foro de dudas y consultas.

Actividad

Actividad – Clase 3: Selección del tema de investigación

Se trata de una guía que se descarga en formato Word, que cada maestrando debe completar y enviar a través del recurso Tarea. (Se adjunta al finalizar la organización didáctica)

Temporalización – periodicidad

Unidad 3: Selección del tema de investigación

Duración: 2 semanas del 29/10 al 12/11

Fecha de entrega de la actividad: 12/11

Material de estudio y recursos

Lectura obligatoria: material de la unidad

Lectura optativa:

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y P. Baptista Lucio (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill. (Cap. 2 y 3; Cap.12, pág.523-530)

Bernal Torres, C.A. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Pearson. (Cap. 7, pág. 71-92).

Seguimiento y evaluación

Seguimiento permanente a través del acompañamiento tutorial.

Actividad de la clase – individual – obligatoria

Evaluación: la actividad se calificará con aprobado, desaprobado y rehacer. Cabe aclarar que, por tratarse de actividades secuenciales, pueden ser ajustadas en la actividad de la clase siguiente y así sucesivamente hasta llegar a la versión preliminar del proyecto.

Actividad



Nombre:	
Tutor/a:	

Complete el siguiente cuestionario, tratando de brindar respuestas que sean concisas, pero a la vez lo más certeras posible. El incentivo para reflexionar y realizar bien esta actividad es que las respuestas (junto a los comentarios que reciba de su tutor/a), le servirán más adelante para redactar parte de la introducción del proyecto.

Por favor, respete la extensión propuesta para cada pregunta. En total, la tarea completa no debe exceder las 4 páginas.

1) Escriba abajo el tema que propone para su trabajo final, controlando que esté expresado en forma clara. [*Máximo: 5 renglones*]

2) ¿Cómo llegó a elegir este tema? Comente teniendo en cuenta las posibles fuentes de inspiración discutidas en el punto 1 de la nota de clase (u otra/s fuente/s si corresponde). [*7 a 12 renglones*]

3) Según su criterio, ¿qué aporte nuevo o distinto va a dar a su trabajo? ¿Por qué diría usted que es un proyecto "original"? [*7 a 15 renglones*]

4) ¿A quién le sirve la investigación, la innovación o la aplicación que propone realizar? ¿Quiénes se benefician con ella y por qué? [*7 a 15 renglones*]

5) Realice la búsqueda bibliográfica preliminar mencionada en la sección 1.2 de la nota de clase. Una vez que haya terminado, responda:		
5.a) ¿Puede confirmar que no ha hallado otros estudios cuyo tema sea idéntico o muy similar al que está proponiendo?	Sí	
	No	
5.b) ¿Cuántos documentos (libros, artículos, etc.) pudo encontrar que estén <u>bastante</u> relacionados con su tema?	Ninguno	
	Menos de 10	
	Entre 10 y 20	
	Más de 20	

5.c) Salvo que haya marcado "ninguno", por favor cite a continuación hasta cinco referencias bibliográficas que le hayan parecido <u>muy</u> relevantes o más conectadas con su tema.	
1	
2	
3	
4	
5	

6) ¿Cómo se encuadra su proyecto temporal y espacialmente? ¿Por qué? ¿Trabaja con uno o más casos? Si es así, ¿cuáles son? [*10-20 renglones*]

7) ¿Es un proyecto viable en términos de tiempo? ¿Y de recursos para llevarlo a acabo? ¿Necesita solicitar permisos de algún tipo? [*7-15 renglones*]

8) En síntesis, ¿por qué diría que es importante llevar adelante este proyecto? Justifique y defienda su idea. [*7-12 renglones*]

9) Finalmente, redacte debajo las preguntas de investigación (principal y accesorias) a las que da lugar el problema planteado.

Anexo 2

Guía didáctica

Guía didáctica

Durante seis semanas realizaremos un recorrido por distintos conceptos y aportes teóricos sobre la incorporación de las tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje.

Nuestros objetivos para este espacio son:

- Analizar las posibilidades de las TIC como nuevos espacios para la formación y la gestión de los conocimientos, y su incidencia en los avances que en este campo presenta para los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Elaborar propuestas educativas innovadoras con TIC para diferentes realidades, modalidades y ámbitos educativos del sistema formal.
- Crear una conciencia crítica acerca de las nuevas tecnologías, de sus posibilidades y riesgos para la práctica educativa.
- Crear una conciencia crítica acerca del uso de tecnologías, atendiendo a sus posibilidades, oportunidades.

Fecha de inicio: **29 de abril**

Fecha de finalización: **9 de junio**

Duración: **6 semanas**

Clase	Tema	Actividad	Bibliografía por clase
Clase 1 Duración: 2 (dos) semanas	Características principales de la Web 2.0 en la educación	Tarea: mural.	Lectura: • Cobo Romaní, Cristóbal; Pardo Kuklinski, Hugo. 2007. Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México. Barcelona / México DF • Vaquerizo-García, María Belén "Enseñanza-aprendizaje • con web 2.0. y 3.0." Revista de Comunicación Vivat Academia. Febrero 2012. Año XIV. • Videos
Clase 2 Duración: 2 (dos) semanas	Enseñar y aprender con tecnologías I	Wiki: recursos de la Web 2.0.	• Cobo Romaní, Cristóbal; Pardo Kuklinski, Hugo. 2007. Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México. Barcelona / México DF • Videos
Clase 3 Duración: 2 (dos) semanas.	Enseñar y aprender con tecnologías II	Tarea: Trabajo Individual. Propuesta didáctica con inclusión de tecnologías.	• Buontempo, M. P. y Galdeano, M. (2019). Módulo 3: "Enseñar y aprender en entornos virtuales". Facultad de Humanidades. Diplomatura Universitaria Sistema y Gestión de tutorías en línea. Autoras: María Paula Buontempo y María Galdeano. 2019. Diplomatura Universitaria en Diseño y Gestión de tutorías en línea. Resistencia, Chaco: Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste.

Taller III

Rol docente en la educación virtual



Clase 1
Tutoría en línea

Diferentes autores vinculados con el campo de la educación virtual consideran que el tutor es aquel profesional vinculado con las tareas de sostener, acompañar, ayudar, dar soporte, facilitar el andamiaje y orientar los procesos de aprendizaje. Ese rol de tutor/tutora está en íntima relación con el diseño de la propuesta a distancia y de su organización didáctica en tanto condicionan, motivan y le dan un marco a la manera de desempeñar el rol.

Esto amerita que nos centremos en algunas precisiones terminológicas como punto de partida que. Para quienes hayan leído el Taller I y II, les resultarán conocidas, pero nos interesa abordarlas para compartir un marco común desde donde pensar y construir nuestro rol como tutores.

- Cuando hablamos de *educación virtual*, estamos haciendo referencia a: "un diálogo didáctico mediado entre el profesor y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente y/o colaborativa" (García Aretio, 2003, p. 9).

- Se trata de la "construcción de un espacio de encuentro a partir de la utilización de la tecnología a fin de promover situaciones de aprendizaje fundamentadas en la construcción social del conocimiento" (Tarasow, 2014, p. 24-25).

- Concebimos a la *tecnología* ya no con el objetivo de acortar distancias sino de proponer un nuevo escenario, un entorno de enseñanza que permita el desarrollo de procesos de construcción de conocimientos a través de la interacción entre pares, las fuentes de información y el accionar del docente. Esto supone nuevos entornos de aprendizaje y requiere nuevos enfoques para entenderlos, diseñarlos y gestionarlos.

- *Enseñar de manera virtual* implica mucho más que trabajar con herramientas, plataformas o aplicaciones digitales. Aunque la conectividad y el manejo del entorno resultan imprescindibles, la enseñanza a distancia exige el rediseño integral de la propuesta educativa: necesitamos "reaprender a gestionar la clase" y esto demanda considerar distintos aspectos del trabajo docente (Soletic, 2020). Gestionar u organizar una clase en la modalidad virtual implica tener en cuenta ciertos componentes (Salinas, 2004): pedagógicos, tecnológicos y organizativos.

Teniendo en cuenta estas conceptualizaciones y, a partir de la experiencia desarrollada en la implementación de asignaturas, cursos y carreras virtuales, sostenemos que, en una propuesta educativa virtual, el tutor/la tutora es quien genera contenidos (actividades, foros, mensajes), también quien establece y promueve la comunicación e interacción con los contenidos, con los/las estudiantes; es quien favorece la construcción de conocimientos y facilita el aprendizaje.

Desde el enfoque que sostenemos el/la tutor/a debe ser capaz de diseñar recorridos y acompañar a los y las estudiantes. La actividad se convierte en el eje central de la propuesta, por lo que es necesario que diseñe, conozca y/o acuerde con los tipos de actividades, periodicidad y recursos propuestos en la asignatura.

En este contexto, lo que nos convoca en este Taller es el desafío de participar desde el rol de tutores y explorar los posibles canales de comunicación para poder generar estrategias diversificadas de intercambio y seguimiento de las y de los estudiantes, teniendo en cuenta los tiempos y la necesidad de la situación de enseñanza. A la vez que generar posibles instrumentos (planillas, bases) que permitan optimizar el seguimiento en línea. Para ello intentaremos responder a las siguientes preguntas:

> *¿Qué imaginamos cuando nos referimos al concepto de tutor?, ¿cómo son sus perfiles?, ¿qué es lo que hacen? ¿Qué esperamos que suceda en el aula virtual? ¿Qué necesitamos comunicarles a nuestros/as estudiantes?, ¿qué queremos escuchar?, ¿cuáles serán los puntos de encuentro para la interacción?, ¿por dónde nos comunicaremos? ¿Qué acuerdos estableceremos?*

El rol tutor en la educación virtual

En la tradición de la educación a distancia la función de tutor se correspondía con la de acompañar y/o guiar, actuando como nexo entre el/la alumno/a y la institución encargada del desarrollo de las propuestas a distancia. Principalmente, se realizaba a través de materiales didácticos especialmente elaborados. El tutor guiaba, orientaba el aprendizaje de los alumnos, respondía consultas, inquietudes, complementaba los contenidos de las clases; aunque no se ocupaba de la enseñanza (Mena, 2004).

Actualmente el/ tutor/a también desempeña dichas actividades, pero su papel suele complejizarse. Como sostienen Caldeiro, Fernández Laya, Rogovsky y Trech:

> *... el trabajo del tutor se encuentra en íntima relación con el diseño pedagógico de la propuesta virtual, así como de la organización didáctica. Por ello, para comprender las características de un trabajo de tutoría en particular, es necesario definir y conocer los objetivos educativos, los destinatarios, el rol de las tecnologías; los contenidos; las actividades; la secuenciación o periodización propuesta; los materiales que se utilizarán. En síntesis, el rol del tutor se construye a partir del modelo pedagógico en el que se ha diseñado la propuesta educativa* (2014, p. 116).

Por ejemplo, en el caso de este taller y de los que conforman este trayecto de formación, el modelo pedagógico de educación virtual se funda en la participación de las/los cursantes y otorga un lugar central a las actividades. Dejamos atrás un modelo de aprendizaje basado en la adquisición de información para desarrollar propuestas centradas en un conjunto de actividades que conforman las experiencias de aprendizaje para lograr los objetivos del curso. Consideramos también la posibilidad de la colaboración entre pares docentes para el diseño y desarrollo de actividades diversas. Este modelo requiere de un tutor/una tutora preparados para acompañar la acción de los/las estudiantes, que promueva la interacción para que se involucren desde su experiencia personal y asuman un rol activo en el trabajo colaborativo.

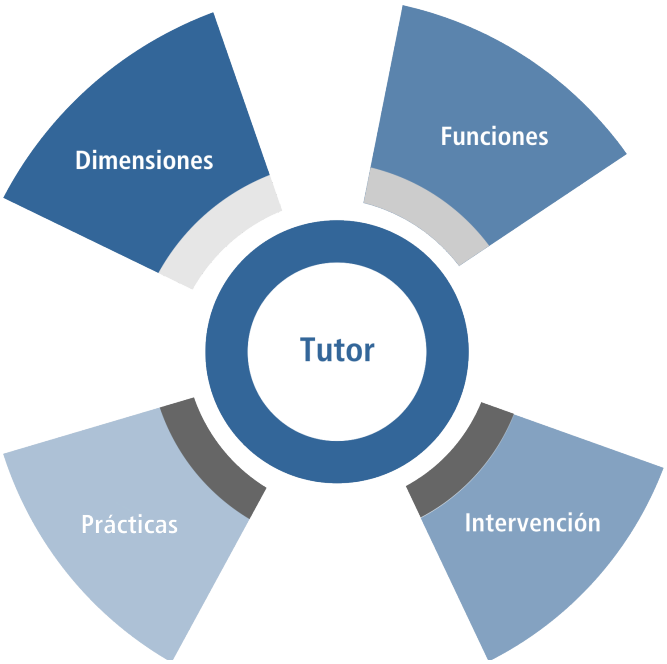
En un contexto como el que describimos, es importante y hasta necesario que el tutor/la tutora conozca en profundidad el diseño de la propuesta, sus objetivos, los contenidos, las actividades, los destinatarios, etcétera para que se involucre, para que sea participante activo y atento al recorrido individual del/de la estudiante y al trabajo grupal; para intervenir en la medida y en el espacio adecuado.

Desde el modelo de educación virtual que proponemos, el rol del/de la docente-tutor/a es central y activo en el diseño y desarrollo de las propuestas educativas. Excede el rol de responder consultas y corregir trabajos, participa en la selección de recursos,

diseña actividades, realiza el seguimiento de estudiantes, propone y promueve espacios de interacción, entre otras funciones. Como sostiene Trech:

> *Debe jugar roles y funciones diferentes, comunicar de diversas maneras, retroalimentar, ponerle voz, tono, oportunidad, en definitiva, hacer sentir "su presencia" en el camino que recorre, junto con sus alumnos, en el curso que está moderando. Es un rol complejo que está mediado por tecnología, por la comunicación asincrónica y sus características, por las diferentes estrategias y competencias, personales y profesionales que tiene que desplegar* (2007).

Pensar las funciones de tutor/a supone hacerlo en el marco de un modelo pedagógico que le otorga sentido y significado a dicho rol y a la tarea del docente en línea. En nuestro caso, tomamos como punto de partida la noción de educación virtual, de tecnologías y de gestión de una clase; para entender que el/la tutor/a asume una actividad compleja, en la que se encuentran múltiples funciones y dimensiones (organizacional, académica, pedagógica, social, etcétera). Contemplamos también la importancia de la comunicación con los estudiantes, tanto individual como grupal.



En líneas generales y siguiendo a Mena (2001) podemos decir que existen dos grandes tipos de tutorías: presenciales y a distancia. Sin embargo, cada una de estas puede

clasificarse también según sean grupales o individuales, de asistencia obligatoria u optativa, o bien según la frecuencia con que se ofrezcan o el medio de comunicación que se utilice.

Antes de analizar puntualmente en qué consisten cada una de estas tutorías, debemos tener en cuenta que ninguna de estas tipologías se da en forma aislada. Una tutoría puede ser a la vez presencial, grupal, obligatoria y quincenal o a distancia, individual, optativa, telefónica y semanal, diaria, etc., dependerá de las características de la propuesta y su organización didáctica.

- **Tutorías presenciales**, estas tutorías permiten un encuentro directo con el cursante, pudiéndose obtener un conocimiento más acabado de la situación particular de cada uno en el curso.

- **Tutorías a distancia**, permiten abrir nuevos canales de comunicación frente a aquellas circunstancias en que la presencialidad no es viable o necesaria. Ofrecen vías de comunicación para aclarar y resolver dudas, lo que redunda en un mejor aprovechamiento del tiempo, dado que permite continuar con el trabajo una vez resuelto el problema.

- En este caso también es necesario definir si serán *sincrónicas*, *asincrónicas* o mixtas. Y suele definirse también el formato hacia el interior del equipo docente: palabra, imagen, audio, video, con interactividad.

En educación virtual, el acceso a internet se transforma en una necesidad de primer nivel, pero recuerde pensar en aquellos alumnos que no puedan sumarse a las instancias de tutorías y trabajo sincrónicas, a fin de que tengan disponibles las preguntas y materiales para cuando puedan conectarse.

Considere programar instancias *online y offline* como parte de las tutorías, ya que, si bien la conexión es fundamental, no se requiere estar todo el tiempo en línea.

Veamos las distintas formas que pueden asumir estas dos clases de tutoría según sean:

- **Individuales:** el estudiante encuentra o se comunica en forma individual con el/la tutor/a, fomentándose una relación personal entre ambos. Permite solucionar los problemas particulares que surgen.

- **Grupales**: ofrecen la posibilidad de que los/las estudiantes se comuniquen entre sí. Permiten abrir un espacio de reflexión, discusión y trabajo conjunto, fomentando la participación en el curso.

- **Obligatorias**: los participantes deben cumplir con ciertos requisitos de participación en las tutorías estipuladas por el curso.

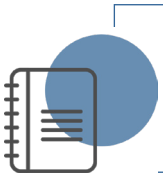
- **Optativas:** es el participante el que decide si necesita recurrir a su tutor/a o a las reuniones tutoriales para continuar sin dificultades con su estudio autónomo.

Las tutorías también pueden distinguirse según la *frecuencia* en que se ofrezcan. En ese sentido las instancias tutoriales pueden estar fijadas por la conducción del curso, en día y hora, con una frecuencia fija, o bien pueden estar abiertas a las necesidades de los estudiantes que concretarán un encuentro o una comunicación en el momento en que consideren que es necesario. También podríamos pensar en una frecuencia diaria, periódica/semanal, puntual.

La enseñanza en la virtualidad demanda que los docentes den señales de que están presentes "del otro lado de la pantalla", para acompañar el aprendizaje y ofrecer ayudas. Ello no significa que sea necesario una disponibilidad *full time*. De acuerdo con la dedicación de cada docente, es factible pautar (y comunicar) horarios de consulta o momentos del día en que las dudas podrán ser respondidas.

Y, por último, consideramos importante definir las *herramientas de comunicación* que utilizarán: foros, novedades, mensajería interna, correo electrónico externo a la plataforma, videoconferencias.

Los estudiantes suelen recibir información de las asignaturas por diferentes medios. Trabajen con sus colegas para definir qué información estará centralizada, cuál será específica de que cada miembro del equipo, coordinador, tutor, etcétera.



Sugerimos la lectura de "Equipo docente" y "Modelos de tutorías" (Taller I).



También, a fin de nutrirse de otros ejemplos sobre el sistema tutorial en línea, les proponemos mirar el siguiente video, en el que Corina Rogovsky comparte la experiencia de ser tutora y docente en línea en el marco del Programa de Educación a Distancia de FLACSO Virtual y reflexiona sobre las tensiones del rol y los condicionamientos que ejerce el modelo pedagógico institucional.

Puede acceder desde el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=r6GCzLP1P-Q&t=79s

En síntesis: es necesario avanzar en la definición de algunas cuestiones que hacen a las tareas del rol tutor y que tienen que ver con el diseño de la propuesta en la que intervendrá. Si bien no nos detendremos en ellas porque exceden este taller, es recomendable que, al menos a grandes rasgos, tomen las siguientes definiciones en función de las características de sus asignaturas:

- ¿Qué formatos dar a sus tutorías?: individuales, grupales, ambas. Obligatorias y/u optativas
- ¿Qué herramientas?: sincrónicas y/o asincrónicas
- ¿A través de qué canal?: aula virtual o a través de espacios externos
- ¿Con qué frecuencia?: diaria, semanal, puntual
- ¿A cargo de quién?: de todos los integrantes del equipo o solo de algunos.

Antes de finalizar esta clase nos detendremos en las competencias básicas requeridas para desempeñar el rol de tutor.

La función del/de la tutor/a en relación a sus estudiantes

En general, quienes se dedican al campo de la educación virtual (Bevacqua, 2019; Aretio, 2001; Llorente, 2006; Caldeiro, Fernández Laya, Rogovsky y Trech, 2014) establecen algunas dimensiones para definir la función del/de la tutor/a en relación a los

grupos de estudiantes. Estas suelen ser: social, organizativa, académica, comunicacional, técnica y orientadora. Si bien es una división interesante, no es exhaustiva y tampoco se trata de categorías cerradas, sino que se solapan con frecuencia en el contexto de práctica donde confluyen.

Más allá de esta observación entendemos que en el marco de una propuesta virtual, cada una requiere ciertas habilidades, competencias y estrategias que les permitan establecer un grado de cercanía y acompañamiento con sus estudiantes.

Respecto a la cercanía entre tutores y estudiantes, compartimos la idea de Galvis (2002) de pensar en un rol de tutor/a "desde el lado" y no "desde el centro", sostener los objetivos pedagógicos sin convertirnos en el centro de la propuesta, promover dinámicas de trabajo, realizar sistematizaciones, identificar y retomar interrogantes y alentar que las/los estudiantes también los planteen. Lo que debe hacer un "buen tutor" es potenciar espacios compartidos sin descuidar los individuales y asegurar que esas dinámicas se produzcan.

A esto se suma lo que Galvis llama "silencio activo", esto no significa desaparecer, sino estar atento, estar alerta, conocer qué está sucediendo en el campus virtual y actuar en el momento necesario. Las intervenciones de los/las tutores/as deben "ser justas" y en momentos oportunos, a fin de permitir que los y las estudiantes sientan que están acompañados, pero no invadidos; dando lugar también, si surge, a que algunos/as estudiantes puedan tener la iniciativa de responder a sus compañeros y generar interacción.

A continuación, nos detenemos en algunas dimensiones de la función del tutor:

- **Digitales/técnicas:** no es necesario que seamos expertos en tecnología, pero sí que poseamos conocimientos (teóricos y prácticos) para manejarnos digitalmente en el aula virtual, en la web y con las herramientas propuestas en la asignatura. ¿Por qué? No sólo porque la propuesta se desarrolla virtualmente, sino porque tendríamos que ser capaces de resolver problemas mínimos de navegación que puedan producirse, por ejemplo: descarga de un archivo, ingreso a la videoconferencia, programa necesario para abrir el documento, etcétera.

Probar las herramientas de comunicación y aprendizaje que se van a utilizar es necesario e importante, de modo de dar mayor fluidez a los intercambios y acompañar en cuestiones que requieren asistencia inmediata. En los inicios del cursado virtual suele ser indispensable este tipo de ayuda.

Ejemplo 1

Cursante: *Hola de nuevo profesora. Cambié la foto de perfil, pero no se por que motivo me sale al revés (al menos así la previsualizo en mi pc). Si Ud., la ve correctamente me avisa.*

Tutor: *Hola C..., a mi me aparece como que no tenés cargada ninguna imagen. Si tenés posiblidad, podrías intentar ingresar al aula y subir la foto cambiando de navegador de internet: (explorer, mozilla, google chrome) o intentar con otra computadora.*
De todas maneras, te agradezco mucho haberlo intentado. Saludos!

Cursante: *Buen día profesora. Pude cargar una nueva foto de perfil. Cuando pueda me confirma si la puede previsualizar. Saludos.*

Ejemplo 2

Cursante: *Buen día tutora, revisando mis calificaciones veo que no tengo nota en Seminario de Análisis, o era sin nota? y del modulo 0 tampoco tengo.*

Tutor: *Buenas tardes D....., como estás? Te envío el link de acceso al módulo 0: https://virtual-moodle-19.unne.edu.ar/course/view.php?id=992*
En el caso de las primeras tres asignaturas, es probable que no te aparezcan las calificaciones, porque se hizo el traspaso de materias desde la versión vieja del aula, a la que estamos utilizando ahora y por ello hay algunas cosas que se borraron.
De todas maneras, yo tengo guardadas todas las calificaciones de cada asignatura.
Ante cualquier otra duda, quedo a tu disposición.
Saludos



- **Pedagógica**: tiene que ver con la capacidad de empatía y liderazgo, de generar procesos de construcción de conocimientos, vincular los contenidos con situaciones prácticas, brindar ejemplos, clarificar. Para ello es fundamental que como tutores conozcamos en profundidad los contenidos, las actividades, los materiales y los recursos adicionales de la asignatura.

El tutor interviene contribuyendo a circunscribir la problemática a tratar, estructurando y esquematizando la actividad, proponiendo y organizando el trabajo grupal. Ya sea en encuentros presenciales como virtuales su intervención ayuda a estructurar el ámbito y la situación formativa, de manera complementaria a los materiales de estudio. Además, contribuye a sostener esta estructuración y a que el cursante no se sienta "perdido" en una situación formativa novedosa –en particular para quienes no conocen la modalidad.

Dar consignas y mensajes claros: en la virtualidad es fundamental la claridad en la transmisión de las tareas a realizar, la asignación de tiempos para su realización, el producto final, las interacciones que se esperan (trabajos grupales o individuales). Explicitar a los estudiantes qué se espera de cada actividad en términos de los objetivos de aprendizaje y comunicar los criterios para la elaboración de las producciones parciales o finales. A distancia, la redundancia es muchas veces necesaria.



Ejemplo 1

Cursante: *Buenas tardes profe.. acabo de enviar mi tp, no puedo sentirme satisfecha y tranquila ya que si bien lo hice, no logro entender lo de las Normas APA, las citas y demás. En todos mis trabajos me lo recalca y no se como exponerlas en los trabajos. Le quería pedir si no es molestia y fuera posible hacer un tutorial o darnos ejemplos claros de cómo debemos hacer las planificaciones o los trabajos exponiendo estas normas, ya que me siento agobiada porque no entiendo cómo utilizarlas a la hora de realizar mis trabajos.*
Desde ya le agradezco.. Buen finde!! =)

Tutora: *Buenas tardes L..., no te preocupes ni te agobies que yo entiendo lo difícil que es incorporar las normas de citado. Voy a tener en cuenta tu sugerencia en la devolución del trabajo final y allí te voy a mandar los ejemplos. Mientras tanto no te preocupes que no son condicionantes para la calificación final, pero sí es importante tratar de incorporarlas.*
Un tutorial o síntesis con ejemplos está en este link: http://virtual-moodle.unne.edu.ar/mod/resource/view.php?id=2324 que se encuentra en la sección del trabajo final.
Es un documento elaborado justamente de manera sencilla para mostrar como hacer el citado.
Asique insisto, quedate tranquila y en la próxima devolución tomo ejemplos del trabajo para ver si queda más claro.
Un beso

Ejemplo 2

Mensaje del tutor:
Muy buenas tardes estimad@s. ¡Espero se encuentren bien!
Les escribo nuevamente para que no haya confusión respecto a los wikis que se titulan "la herramienta que recomiendo". Si bien los mismos están configurados por grupo, cada integrante tiene que recomendar su herramienta e ir completando el cuadro a partir de las categorías que se mencionan con la información de su respectiva herramienta que recomienda.
Por otra parte, la herramienta que recomienden no necesariamente tiene que tener un uso/fin educativo, pueden recomendar también herramientas que sean para trabajar, para entretenimiento, que se utilizan en el ámbito comunitario-social, otros ¿Se comprende?
La actividad que es de carácter grupal aún no está visible en el aula, ésta recién se estará habilitando el día miércoles por la mañana.
Saludos



Re: Primeros pasos: Problema y contexto
de Nestor Martiarena - Monday, 4 de November de 2019, 18:27

Hola Myrian. Lo veo más que realizable. En la actividad de esta unidad 3 se solicita sobre todo definir un espacio institucional concreto donde realizar el trabajo de campo, así como evidencias del problema que se abordará (datos de la institución o datos aplicables a fundamentar que el problema es real). En lo que cuentas se percibe que cuentas con el dónde y con el dato. Y el problema es interesante y además tienes experiencia en el mismo y una responsabilidad institucional en su abordaje.

Adelante! Vas más que bien

Enlace permanente | Mostrar mensaje anterior | Editar | Dividir | Borrar | Responder

- **Comunicacional**: el manejo del lenguaje coloquial es central en las propuestas en línea a fin de generar cercanía aun en la distancia. La escritura es un elemento clave.

Es central la interacción del/de la tutor/a con las/los estudiantes durante todo el proceso, mediante mensajes de orientación, solución a las preguntas y dudas, manteniendo una relación más cercana en los espacios que median entre los encuentros

presenciales. El correo electrónico, los espacios de comunicación virtuales como los foros, entre otros, pueden hacer posible una comunicación casi inmediata y continua durante todo el desarrollo del curso. En este sentido, la interacción con pares, estimulada por el/la tutor/a, implica un doble aporte: desde el acercamiento, el intercambio informal, el reconocimiento personal y en relación con el intercambio de experiencias, puntos de vista y perspectivas teóricas. Ambos aportes redundan en un enriquecimiento del curso, y van más allá de los contenidos específicos.

Es necesario ofrecer ayuda y retroalimentación a nuestros/as estudiantes. Hacernos presentes enviando mensajes de aliento que recuerden tiempos y tareas, ayudar a la organización del trabajo académico, preguntar por el retraso en la presentación de actividades o el no acceso al aula. Conocer sus dificultades no sólo de aprendizaje, sino también de accesibilidad, por ejemplo.

Ejemplo 1

Cursante: *Buenos días M....., hoy te escribo para informarte que no voy a entregar a termino el trabajo. Estos últimos días se me complicaron las cosas, estrés, ataques de ansiedad, un combo de cosas que me afectaron y no pude seguir avanzando con mi trabajo, hoy ya estoy un poco mejor, así que voy a ir retomando desde lo donde lo deje, mediante mi cabeza me deje. Disculpa y de antemano gracias.*
Saludos A....

Respuesta del tutor: *Muy buenos días estimada A.... Espero que te encuentres mejor. Yo sugiero, teniendo en cuenta lo que me estas comentando, que puedas suspender unos días la escritura del trabajo, así podes retomar luego más tranquila.*
En cuanto al tiempo que tenes para realizar la entrega del mismo, recuerdo que al ser un trabajo final integrador podes presentar hasta la fecha que finalice la próxima asignatura que comenzarás a cursar el día de mañana, así que tranquila. Solo sugiero que no se te junte con las actividades parciales de la nueva asignatura. Te pido que me avises en un mensaje cuando realizas la entrega del trabajo así puedo revisar.
Cualquier cosa no dudes en escribirme. ¡Estoy de este lado para lo que necesites!
Saludos

Ejemplo 2

Mensaje del tutor:
Muy Buenos días Estimado ..... ¿Cómo estas?. Te escribo debido a que estoy revisando las entregas realizadas y he advertido que no has realizado la entrega del trabajo correspondiente a la Clase 3. ¿Has tenido dificultades e inconvenientes en su realización? Ante cualquier inquietud, me encuentro de este lado para acompañarte. Te doy una nueva fecha de entrega hasta el día viernes 06 de diciembre, 23:55 horas, de manera de poder realizar su devolución correspondiente y luego puedas continuar trabajando, ya que esta actividad es insumo para la tarea propuesta en la Clase 4.
Espero tu respuesta!
Saludos

- **Organizativa:** esta función establecerá la estructura de la ejecución a desarrollar, explicación de las normas de funcionamiento, tiempos asignados.

Suele ser de ayuda:

- Construir una "hoja de ruta" para los/las estudiantes. Es importante que como tutores podamos pautar y comunicar semanalmente las actividades de enseñanza y las tareas asignadas, indicando si las actividades son obligatorias, optativas, grupales o individuales.

- Establecer el calendario del curso, tanto de forma global como específica.

- Explicar las normas de funcionamiento dentro del entorno.

- Organizar el trabajo en grupo y facilitar la coordinación entre sus miembros.

Ejemplo 1

Mensajes del tutor: *Estimad@s muy buenos días. Espero se encuentren bien.*
Me comunico para saber cómo van con las actividades de la Clase 3 de la asignatura Educación 2.0. Recuerden que la primera semana estaba destinada a la elaboración de la actividad grupal que deben compartir en el Foro "Inclusiones efectiva y genuina de TIC". Recuperen para su realización la lectura de la Clase o también el aviso enviado con la habilitación de la clase el día miércoles por lo que allí se explica la consigna. La misma tienen tiempo de realizar hasta el día martes 02 de junio.
Por su parte, recuerden que también se habilitó el trabajo final. Para su elaboración revisen detenidamente la consigna como criterios de evaluación establecidos. El tiempo para presentar el mismo es hasta el día martes 09 de junio, 23:55 horas.
Por último, quiero avisarles que en el transcurso del día estaré enviando las devoluciones de las actividades de la Clase 2.
Ante cualquier consulta o inquietud que tengan, les pido que se comuniquen conmigo. ¡Estoy de este lado para lo que necesiten!. Que tengan un buen inicio de semana.
Saludos

Ejemplo: 2

Mensaje del tutor: *Buenos días D..., cómo andás? te quería recordar que estás teniendo pendiente una actividad y el trabajo final de Educación 2.0. Además tenés pendiente la primera actividad de Didáctica Específica.*
Te sugiero ir revisando los pendientes ya que también iniciamos Residencia Docente y si bien está todo relacionado, lleva un tiempo la elaboración de la secuencia.
Para ponerte al día con Educación 2.0 la fecha límite es el 27 de julio a las 23:55hs. si no presentás los pendientes para esa fecha lamentablemente vas a perder la asignatura. Asique es importante que puedas finalizarla.
Para Didáctica Específica es importante que vayas avanzando y entregues la primera parte para poder ir pensando juntas la secuencia.
Ante cualquier duda, estoy de este lado.
Un abrazo

Si desean profundizar en esta temática les proponemos la lectura del texto de Llorente (2006) "El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta" en Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Nº 20.* Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/28100629_El_tutor_en_E-learning_aspectos_a_tener_en_cuenta

En la clase siguiente volveremos sobre estas funciones al trabajar de manera específica con las intervenciones del/de la tutor/a en distintas situaciones.

Referencias bibliográficas

Bevacqua, J. (2019). "Protagonistas en la educación en línea: deconstruyendo el rol del/a tutor/a" en El Jaber, G. I. -comp.- *Actas III Jornadas de Educación a Distancia y Universidad*, 25 y 26 de octubre de 2018: FLACSO Argentina, pp. 96-99.

Caldeiro, G.; Fernández Laya, N.; Rogovsky, C. y Trech, M. (2014). "Claves de la tutoría en línea: la discreta medida de la justa intervención" en Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. – comp.- (2014) *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción.* FLACSO: HomoSapiens, pp. 115-133.

Galvis, A. (2002). "Fomento del aprendizaje colaborativo a distancia" en: Chacón, F. -ed.- *Metodologías de la Educación a Distancia*: Fodepal.

García Aretio, L. (2001). *La Educación a Distancia, de la teoría a la práctica*: Ariel Educación.

García Aretio, L. (2003). "La educación a distancia. Una visión global", publicado en el *Boletín Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados de España. Nº 146*, pp. 13-27.

Llorente (2006). "El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta" en Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Nº 20*. https://www.researchgate.net/publication/28100629_El_tutor_en_E-learning_aspectos_a_tener_en_cuenta

Mena, M. (2001). "Las tutorías en Educación a Distancia" en *Programa de Formación Integral en Educación a Distancia* – PROED: Universidad Nacional del Nordeste.

Mena, M. (2004). *La educación a distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades*. UNESCO-ICDE: La Crujía.

Salinas, J. (2004). "Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje" en *ResearchGate* [Sitio web] https://www.researchgate.net/publication/39214325_Cambios_metodologicos_con_las_TIC_estrategias_didacticas_y_entornos_virtuales_de_ensenanza-aprendizaje

Soletic, Á. (2020). "Recomendaciones para el diseño de la enseñanza en la virtualidad". Citep -Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía- [Sitio web] http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/

Tarasow, F. (2014). "La Educación en Línea ya está en edad de merecer" en Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. – comp.- (2014). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción.* FLACSO: HomoSapiens, pp. 21-35.

Trech, M. (2007). "La tarea del tutor: acompañando a la par, mirando más allá", en *Moderación de ambientes en línea, Carrera especialización en Educación y Nuevas Tecnologías*: FLACSO, Argentina.

Clase 2

Contexto de práctica tutorial. Intervenciones, estrategias y actividades

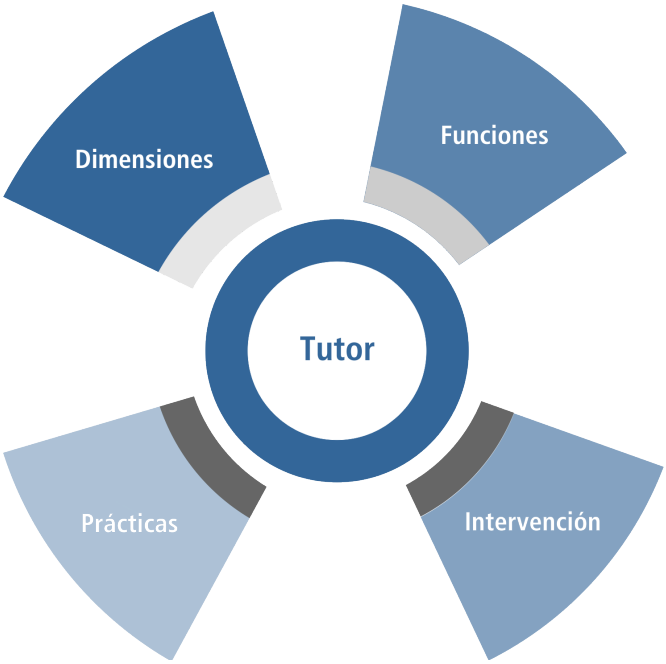
Pensar las funciones de tutor/a supone hacerlo en el marco de un modelo pedagógico que le otorga sentido y significado a dicho rol y a la tarea docente en línea. En nuestro caso, tomamos como punto de partida la noción de educación virtual, de tecnologías y de gestión de clase para entender que el/la tutor/a asume una actividad compleja, que implica múltiples funciones y dimensiones (organizacional, académica, pedagógica, social, etcétera), en la que es central la comunicación con los y las estudiantes.

Esta complejidad nos lleva a considerar la práctica misma, esto es, las estrategias, intervenciones y acciones que desarrollan los tutores y las tutoras en el contexto en el que se desempeñan. Por eso en las páginas siguientes recorreremos algunos ejemplos de "buenas prácticas tutoriales" y, los invitamos a posicionarse en el rol de tutores de sus asignaturas atravesando por distintas situaciones, con el fin de ejercitarse en la "práctica tutorial".

Nos interesa transmitir desde nuestra experiencia que definir la modalidad de acción de los/las tutores/as en una propuesta virtual es uno de los pilares fundamentales para acercarse a propuestas de calidad; así como también lo es la interacción con los componentes del diseño de la asignatura (contenidos, actividades, bibliografía, evaluación, plataforma, etcétera). De allí que, durante la lectura de la clase, facilitaremos una serie de recomendaciones y sugerencias vinculadas a dicha práctica.

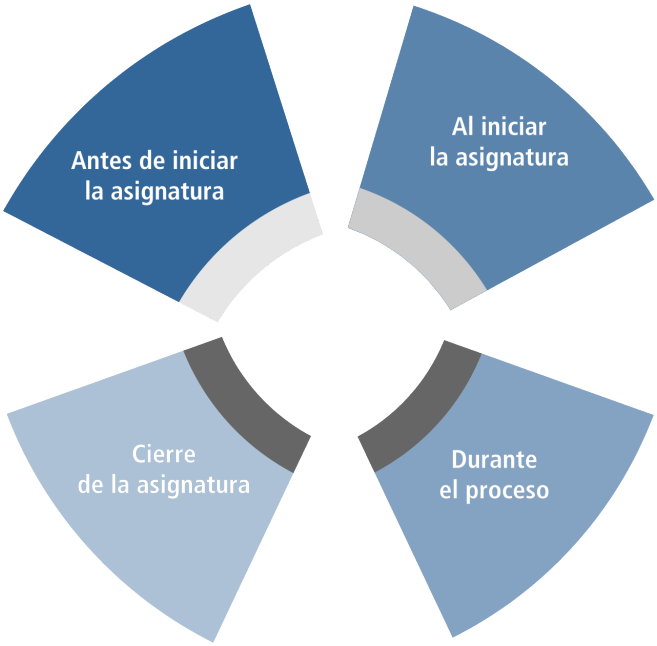
Buenas prácticas tutoriales

No se pueden establecer reglas generales sobre las buenas prácticas tutoriales en espacios virtuales. Sin embargo, autoras y autores coinciden en señalar entre las tareas principales las siguientes:

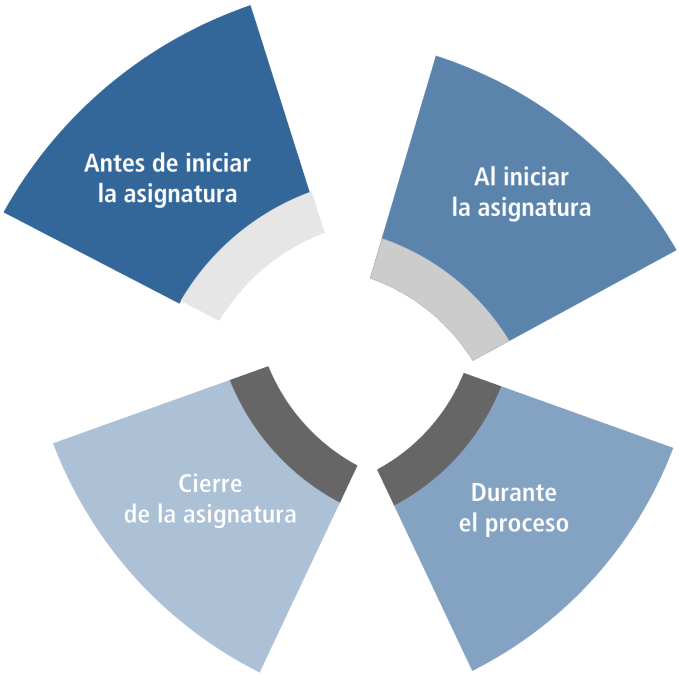


- Desarrollar y acompañar clases a través de plataformas digitales
- Promover el desarrollo académico de los/las estudiantes, brindando respuestas apropiadas, claras y de calidad
- Monitorear constantemente el desempeño y las interacciones con los/las estudiantes
- Estudiar el material de lectura de la asignatura
- Identificar barreras en el aprendizaje de sus estudiantes y ofrecer material de soporte o adicional, así como orientaciones para avanzar en el proceso
- Calificar las actividades en tiempo y haciendo sugerencias claras
- Atender y/o viabilizar las consultas referidas a cuestiones técnicas de la plataforma
- Realizar informes (pueden ser: semanales, quincenales, mensuales, etcétera) para el desenvolvimiento y oportunidades de mejora de la asignatura.

La lista anterior no es exhaustiva, ya que podemos agregar y/o quitar tareas en función de la organización interna del equipo docente. Por lo que, a los efectos de esta presentación, nos resulta importante plantear algunos momentos en los que es recomendable y hasta necesaria la actuación del tutor/de la tutora en educación virtual a través de intervenciones y estrategias que les permitan acercarse a los/las estudiantes, comunicarse, interactuar y acompañar sus aprendizajes (Bevacqua, 2019; Barberà y Badía, 2004).



Veamos las estrategias e intervenciones del/de la tutor/a en cada uno de los momentos del desarrollo de la asignatura en modalidad virtual.



- Tomar contacto con el diseño de la asignatura y compartir el enfoque propuesto
- Conocer el programa
- Leer de manera detenida los materiales ofrecidos
- Utilizar de manera adecuada las herramientas del aula virtual que se van a proponer durante el desarrollo de la materia, tanto las vinculadas a la comunicación como a los contenidos
- Revisar el aula virtual, su organización, la descarga de los materiales, la correcta creación de los recursos seleccionados (tareas, foros, etcétera)
- Conocer -de ser posible- las características de los/las cursantes (formación, lugar de residencia, accesibilidad a internet y equipamiento; otros elementos que se consideren importantes).

Sugerimos en esta etapa previa prestar especial atención a las siguientes cuestiones:

- Llegar a ciertos acuerdos sobre el desarrollo de la asignatura, sobre todo si los equipos son numerosos. Esto permite que las/los estudiantes visualicen coherencia en la comunicación e información, aunque estén en distintas comisiones o grupos y con diferentes docentes-tutores.

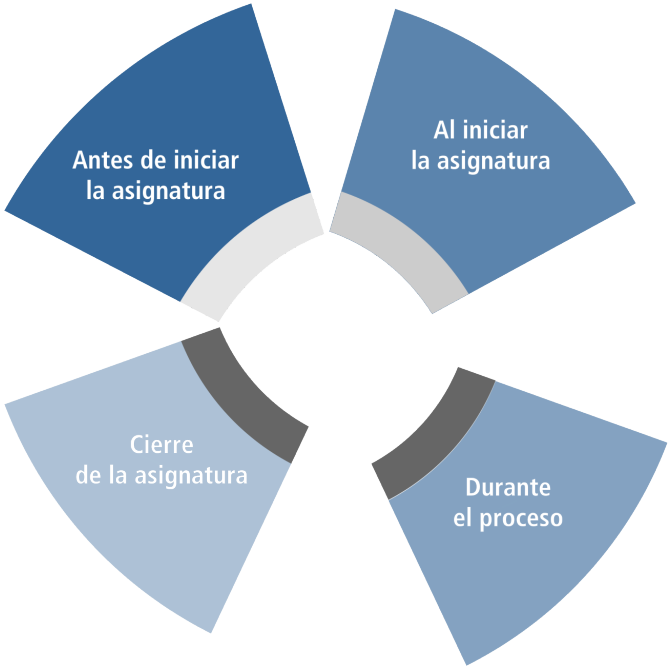
- Establecer la cantidad de cursantes a cargo. Desde nuestra experiencia podrían estimarse desde 20 y hasta 40 alumnos/as por tutor/a, aunque esto dependerá también del tipo de propuesta a desarrollar y de las características de los destinatarios (pautada, flexible, grado, posgrado, primeros años, últimos años, mayor cantidad de actividades prácticas, etcétera).

- Mantener el contacto con las y los estudiantes es fundamental para enseñar y aprender a distancia. Más allá de quiénes lleven a cabo una tarea, de los medios que seleccionemos y de los acuerdos que adoptemos, es preciso definir una organización y una estrategia para establecer una comunicación clara desde el inicio de la asignatura, incluso algunos días antes en caso de necesitar acercarles alguna información (por ejemplo: medio por el que revisarán la clave para el ingreso a la plataforma).



- Presentar al equipo docente y la asignatura
- Transmitir los objetivos de aprendizaje
- Dar la bienvenida a los estudiantes (mensaje general, personal o ambos; en un foro de presentación, en un mensaje general y/o en un correo)
- Brindar un tiempo de exploración del aula virtual y de las herramientas que se van a utilizar. Para ello, pueden llevarse a cabo algunas actividades puntuales como solicitar que actualicen sus perfiles incorporando una foto de sus rostros, participar del foro de presentación, descargar el programa, responder al correo recibido, escribir a un compañero, etcétera
- Construir una hoja de ruta: es importante pautar y comunicar semanalmente/quincenalmente -según se haya acordado- las actividades de enseñanza y las tareas asignadas a los alumnos. Indicando además si las actividades son obligatorias, optativas, grupales o individuales
- Ofrecer ayuda y retroalimentación de manera continua
- Chequear el ingreso de los y las estudiantes al aula. Contactarse con los que no accedieron para averiguar posibles inconvenientes y ofrecer asistencia.

- Lo ideal es comunicar con claridad las pautas de organización para que sepan a quién dirigirse para qué cosa y de qué modo se realizará el contacto.
- La enseñanza en la virtualidad demanda que los/las docentes den señales de que están presentes "del otro lado de la pantalla", para acompañar el aprendizaje y ofrecer ayuda. Para ello no es necesario una disponibilidad 24x7. De acuerdo con la dedicación de cada docente, es factible pautar (y comunicar) horarios de consulta o momentos del día en que las dudas podrán ser consultadas.
- Es central colaborar con los/las estudiantes en la gestión del tiempo, porque la educación virtual requiere de otras prácticas y hábitos de aprendizaje. Puede ayudar a la organización del trabajo académico: poner plazos claros para realizar las tareas, evitar la sobrecarga, compartir la hoja de ruta semanal, hacerse presente enviando mensajes de aliento que recuerden tiempos y tareas, etcétera.



Con relación al mantenimiento de la comunicación:

- Escribir mensajes de ánimo (personales, en casos particulares y generales)
- Brindar información sobre el seguimiento y cumplimiento de expectativas (retroalimentación permanente)
- Dar avisos anticipados de cada clase nueva, recurso y/o bibliografía
- Enviar mensajes a quienes nunca ingresaron
- Hacer recordatorio de actividad próxima a la entrega
- Foros de consultas.

Con relación al desarrollo de los contenidos:

- Renovar la mención de los objetivos de cada unidad/módulo
- Transmitir claramente los criterios de evaluación de cada actividad
- Potenciar la consulta a la clase virtual incorporando avisos, comentarios, recuperando dudas frecuentes

- Aportar información y alentar el compartir conocimientos
- Establecer una comunicación simple y correcta
- Formular preguntas y dar respuestas ágiles
- Brindar devoluciones claras, concretas y sencillas, posibles de revisar/ajustar.

- Lo ideal es que la organización didáctica posea una secuencia con inicios y cierres (de proceso y final) nítidos que provoque la participación regulada de las/los estudiantes. Esto suele ayudar al cursante a organizar su estudio y al tutor a organizar el seguimiento.
- La retroalimentación es necesaria, ya que permite saber que se está acompañando el proceso, que el/la cursante no se encuentra solo en el aula virtual. Comprender y tener información sobre el desempeño en sus actividades.
- En la distancia, es fundamental la claridad en la transmisión de las tareas a realizar, explicitar lo que se espera de cada actividad en términos de los objetivos de aprendizaje y comunicar los criterios para la elaboración de las producciones parciales o finales. A distancia, la redundancia es muchas veces necesaria.



- Presentar con especial cuidado el último tramo de las actividades
- Explicitar los instrumentos y criterios de evaluación para el trabajo final
- Desarrollo de procesos de autoevaluación y coevaluación, en caso de considerarlos necesarios
- Participar y/o generar reuniones de equipo docente para analizar y evaluar el desarrollo de la asignatura.

- Más allá de las consideraciones específicas vinculadas con la evaluación de aprendizajes, sugerimos que al momento de cierre del cursado destinen también un tiempo para reflexionar sobre la actividad docente en cuestiones vinculadas con la propia asignatura, la educación virtual.
- Llevar un diario o registro escrito de las decisiones didácticas que se fueron tomando sobre la marcha.
- Planificar reuniones de equipo docente para la evaluación de lo que se está desarrollando: qué, cómo y para qué estamos haciendo lo que hacemos, y si hay alternativas o formas de mejorarlo.
- Implementar encuestas a estudiantes para relevar información y opiniones sobre la propuesta de enseñanza. Pueden pensarse encuestas al finalizar cada módulo/unidad o bien al cierre de la asignatura.
- Revisar las producciones de los/las estudiantes y los objetivos de aprendizaje propuestos.

En síntesis, los momentos planteados y las actividades descriptas tienen que ver con el seguimiento de los aprendizajes, tarea que se espera realice cada tutor/a de manera continua en ambientes virtuales, haciendo uso de diferentes instrumentos que permitan apreciar el avance de cada alumno/a en el desarrollo de la asignatura durante la construcción de conocimientos (Quesada Castillo, 2006).

Para el desarrollo de la tarea de seguimiento, así como de las descriptas anteriormente, son protagonistas la comunicación, la interacción y la retroalimentación (Barberà, 2004).

Para que el proceso de retroalimentación contribuya al aprendizaje de los estudiantes sugerimos algunas cuestiones:

- Realizar devoluciones individuales y/o grupales de todas las actividades solicitadas y, hacerlo en el menor tiempo posible. Muchas veces la demora en la devolución de una actividad, sin que el/la estudiante sepa que ese es el tiempo establecido, hace que no entregue la siguiente, abandone o carezca de parámetros para realizar la posterior

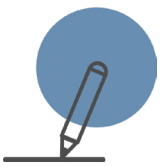
- Centrarse en la tarea y también en el proceso

- Identificar primero las fortalezas y luego explicar de la forma más clara y sencilla posible los aspectos a mejorar/completar/revisar

- Ofrecer preguntas que inciten a reflexionar sobre lo producido.

En cuanto a la comunicación e interacción proponemos revisar lo trabajado en la clase (si ya han tenido la oportunidad de ser tutor/a de algún aula virtual pueden intentar completar el documento de trabajo redactando una especie de narrativa para evaluar estos aspectos de la experiencia). En la clase siguiente nos detendremos en la construcción o diseño de una base de seguimiento a partir de las herramientas que nos brinda Moodle.

A continuación, les proponemos algunas situaciones[1] que se suelen presentar en el desarrollo de propuestas de enseñanza virtual. El objetivo es que, poniéndose en el rol de tutores de sus asignaturas, realicen el ejercicio de resolverlas.



1.Derivar una consulta al administrador de la plataforma, manifestando dificultades para la matriculación de un cursante.

2. Redactar un mensaje de bienvenida, que incluya la presentación del equipo docente y las características generales de la asignatura. Puede utilizar texto, audio, video.

3. Orientar las actividades colaborativas, a partir de un mensaje de un cursante que manifestó que uno de sus compañeros de grupo no está participando.

1. Fuente: CITEP - Actividad adaptada de http://citep.rec.uba.ar/

4. Atender una solicitud de prórroga. Un estudiante solicita más tiempo para la entrega de una actividad. A partir de las razones que expone tienen que decidir si otorgan la misma explicando los motivos y si lo hace extensivo a todos los cursantes. Informar al/los cursante/s la decisión adoptada.

5. Realizar una devolución individual a un estudiante que no alcanzó con los objetivos propuestos y necesita rehacer su trabajo.

Algunas aclaraciones:

Tengan en cuenta los objetivos y las características de la asignatura en la que se desempeñan, para dar respuesta a cada situación. Si desean utilicen los recursos que consideren pertinentes y que ofrece la plataforma Moodle para sus intervenciones o bien, realicen el ejercicio en un documento que los ayude a practicar estas cuestiones.

Pueden autoevaluar estos "ensayos" considerando los criterios de coherencia entre las situaciones planteadas y las respuestas/intervenciones/acciones realizadas, la selección del medio para hacerlo y la coherencia entre los mensajes, los destinatarios y la asignatura/espacio curricular.

Referencias bibliográficas

Barberà, E. y Badía, A. (2004). *Educar con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*: Antonio Machado.

Bevacqua, J. (2019). "Protagonistas en la educación en línea: deconstruyendo el rol del/a tutor/a" en El Jaber, G. I. -comp.- *Actas III Jornadas de Educación a Distancia y Universidad*, 25 y 26 de octubre de 2018: FLACSO Argentina, pp. 96-99.

Quesada Castillo, R. (2006). "Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia en línea" en RED -*Revista de Educación a Distancia, Año V. Número monográfico VI*, pp. 2-15.

Clase 3

Seguimiento de estudiantes en la plataforma virtual

El seguimiento como parte de una propuesta de educación virtual implica un cuidadoso diseño que tiene en cuenta las características de la asignatura y de su organización didáctica, las especificidades de la educación virtual y las posibilidades que brinda la plataforma.

En ambientes mediados por tecnología es fundamental que el seguimiento y la evaluación sean continuos en base a diferentes instrumentos que permitan apreciar el avance de cada estudiante en los distintos niveles y ejes temáticos por los que transita al construir su conocimiento. (Quesada Castillo, 2006)

Las plataformas virtuales y otras tecnologías ofrecen una variedad de recursos tanto para el seguimiento como para la evaluación de los aprendizajes. Si bien en este Taller no nos detendremos en esta última, creemos importante que puedan pensarse de manera articulada, ya que el seguimiento y la retroalimentación son aspectos intrínsecos de la evaluación.

Como vimos en la clase anterior, apostamos por un seguimiento que se desarrolla a lo largo del cursado de la asignatura. Se trata de una especie de "monitoreo" que tiene en cuenta dos aspectos:

- Uno vinculado con las actividades (ingreso y participación) que realizan las y los estudiantes en la plataforma.

- Otro referido al proceso de aprendizaje (resolución de actividades de aprendizaje, comunicación entre estudiantes, entrega de tareas, participación en foros, colaboración en wiki, etcétera), que va acompañado de retroalimentaciones cualitativas y/o cuantitativas individuales y grupales, que realiza cada tutor en distintos espacios/momentos a través de preguntas, aclaraciones y sugerencias.

En las páginas que siguen abordaremos ambos aspectos, para ello sugerimos que, a medida que avanzan con la lectura, ingresen en sus aulas de práctica/documento de trabajo a fin de explorar las secciones y herramientas disponibles. Además, esta exploración les servirá de insumo para la última actividad propuesta que consiste en la elaboración de una "planilla de seguimiento".

Herramientas para el seguimiento de las actividades en el aula

Algunas de las preguntas que solemos plantearnos como tutores de propuestas educativas virtuales son:

> *¿Cuáles son las herramientas que ofrece Moodle para verificar qué actividades han realizado las/los estudiantes?, ¿qué tipo de información nos brindan? ¿Para qué es útil esa información en el contexto de la asignatura?*

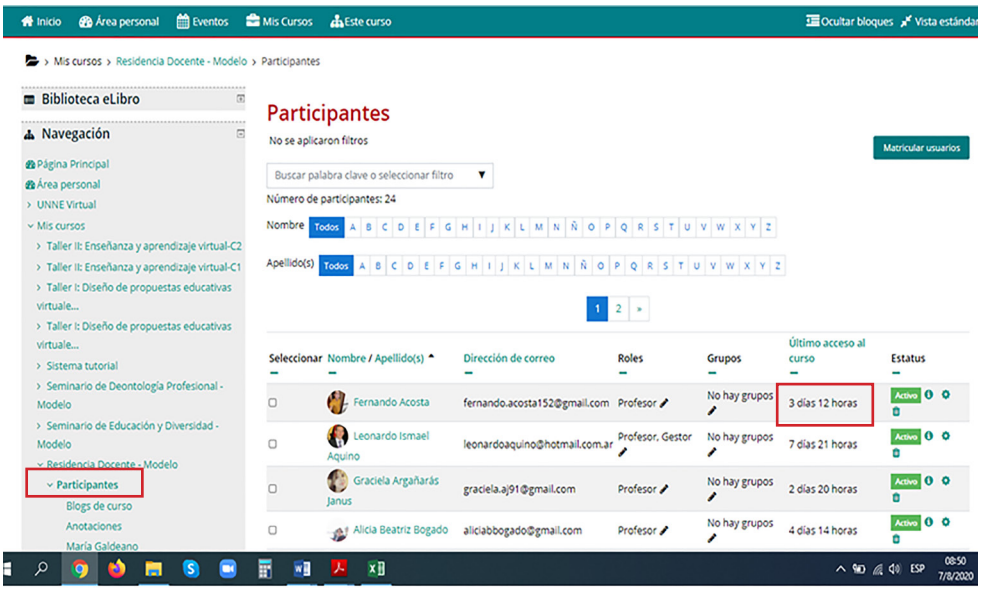
Intentaremos a través de esta clase ir respondiendo estas preguntas y, seguramente, surgirán otras que podrán ser compartidas en la interacción con sus colegas.

¿Ingresó al aula virtual?

Es sumamente importante saber si las y los estudiantes inscriptas/os en la asignatura ingresaron al aula virtual, y si están accediendo regularmente, sobre todo si la asignatura se desarrolla de manera virtual y el único contacto con sus profesores es a través de este espacio.

En educación virtual las primeras semanas de cursado son cruciales, por lo que una sugerencia es que, si detectan que un/a estudiante no accedió al aula el día en que inició el cursado, le escriban un correo electrónico a través de la plataforma y de manera externa (correo electrónico de la asignatura, si es posible) para saber si tuvo algún inconveniente y poder ofrecerle ayuda/orientación.

La manera que tenemos como tutores de saber si un estudiante accedió al aula virtual Moodle y cuándo lo hizo es a través de la sección **Participantes**.



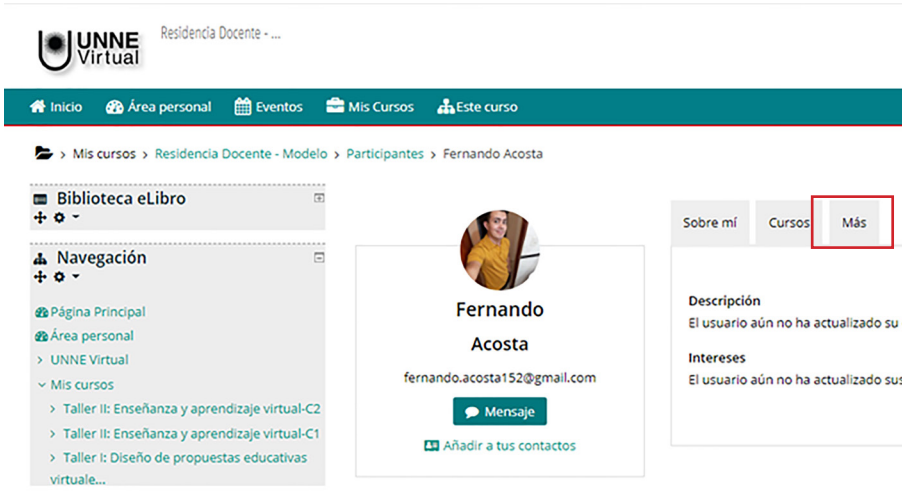
Esta es la primera actividad que sugerimos realizar al inicio de la asignatura, pero también recomendamos recurrir a esta herramienta para monitorear el acceso de sus estudiantes durante el desarrollo del cursado porque nos brinda información muy valiosa.

Por ejemplo, si un/a alumno/a no presentó una actividad, antes de escribirle un correo podemos chequear cuándo accedió por última vez. Puede suceder que se haya conectado y esté ingresando de manera periódica pero que no esté realizando las actividades. O bien podría darse el caso de que hace tiempo que no registre accesos.

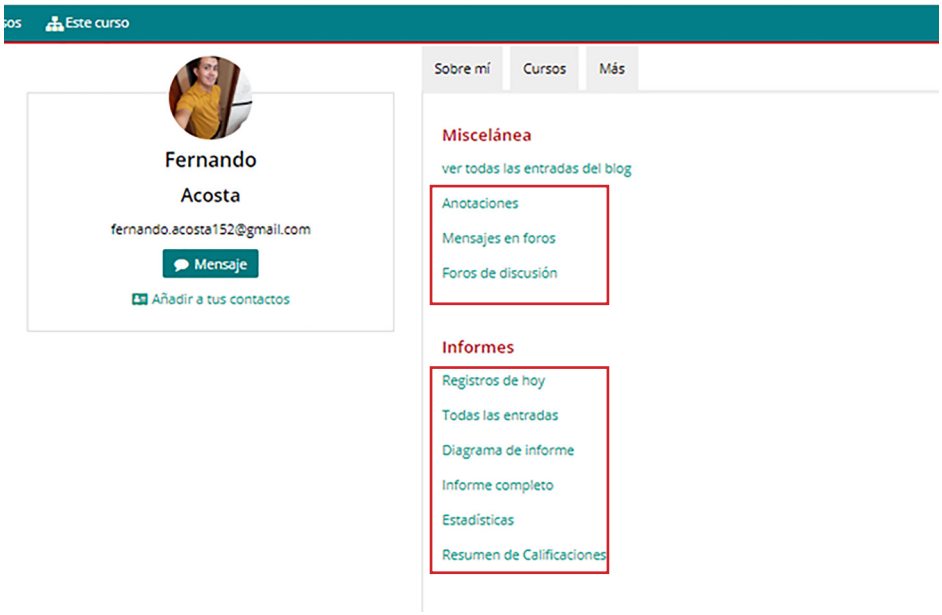
La comunicación en un caso u otro seguramente será distinta y, además, contarán con información que les permitirá personalizar el mensaje.

¿Qué actividades realizó?

Si hacemos clic sobre el nombre de un/a estudiante, nos encontraremos con la siguiente pantalla:



Al hacer clic en la pestaña "Más" tendremos acceso a la siguiente información:



Como podremos ver, al cliquear en "Más" se despliegan cuatro secciones de información. Veamos las dos primeras:

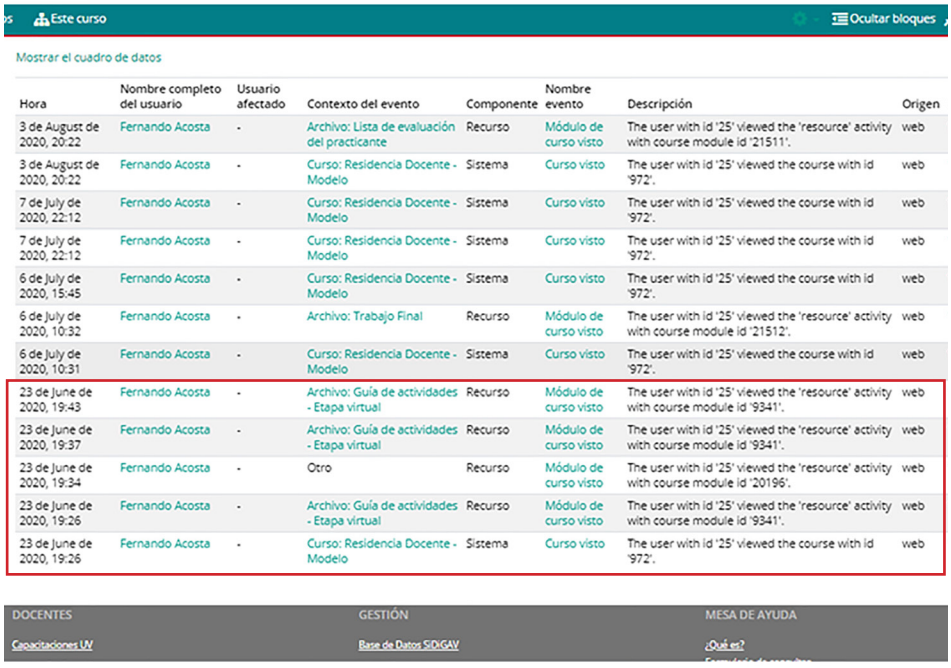
- **Miscelánea**: brinda información personal del/de la participante, anotaciones e intervenciones que realiza en los cursos en los que se encuentra matriculado. No es de uso habitual.

- **Informes:** esta es la sección para el seguimiento de las actividades que más nos interesa. Allí podemos ver los registros del día, las entradas que ha realizado (a qué recursos y secciones ingresó) y obtener un gráfico completo de su paso por el curso.

De esta manera podremos conocer datos específicos sobre cada estudiante y leerlos a partir de lo que, como tutores, necesitamos saber sobre las actividades realizadas y participaciones, en el contexto de la asignatura. ¿En qué foros participó?, ¿cuáles fueron sus intervenciones?, ¿accedió al material de lectura?, ¿lo descargó? ¿Cuáles son sus calificaciones hasta el momento?

Un dato importante por observar es la franja horaria en la que suelen conectarse los/las participantes, en tanto nos brinda información para tomar decisiones respecto a qué hora subir los materiales, estar atentos a consultas, publicar novedades, inclusive para planificar una tutoría sincrónica.

A modo de ejemplo revisemos este registro, que incluimos aquí con el generoso consentimiento del usuario



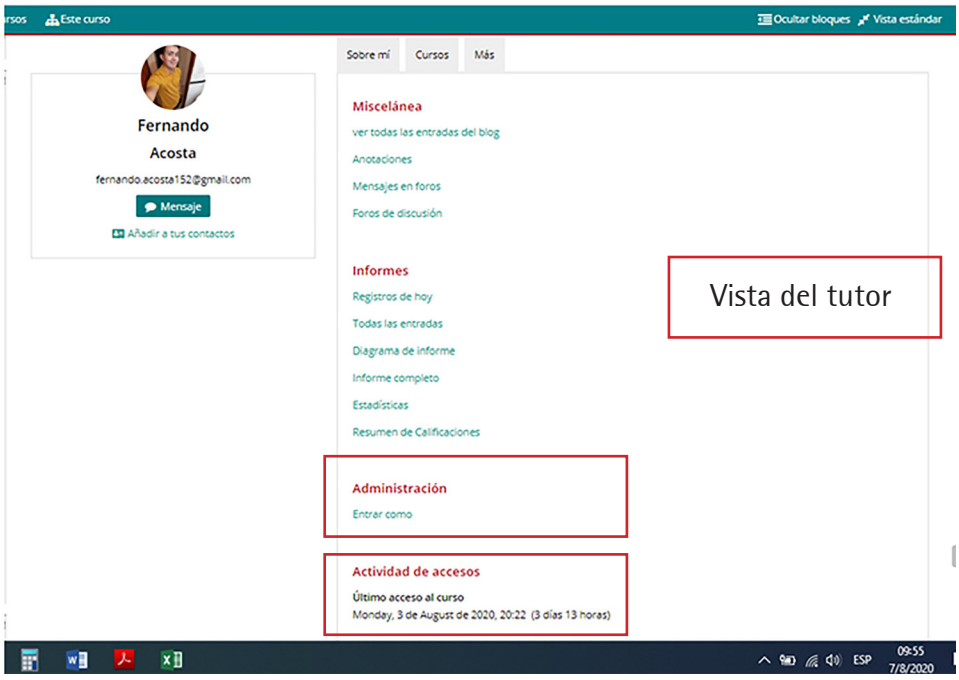
Hora	Nombre completo del usuario	Usuario afectado	Contexto del evento	Componente	Nombre evento	Descripción	Origen
3 de August de 2020, 20:22	Fernando Acosta	-	Archivo: Lista de evaluación del practicante	Recurso	Módulo de curso visto	The user with id '25' viewed the 'resource' activity with course module id '21511'.	web
3 de August de 2020, 20:22	Fernando Acosta	-	Curso: Residencia Docente - Modelo	Sistema	Curso visto	The user with id '25' viewed the course with id '972'.	web
7 de July de 2020, 22:12	Fernando Acosta	-	Curso: Residencia Docente - Modelo	Sistema	Curso visto	The user with id '25' viewed the course with id '972'.	web
7 de July de 2020, 22:12	Fernando Acosta	-	Curso: Residencia Docente - Modelo	Sistema	Curso visto	The user with id '25' viewed the course with id '972'.	web
6 de July de 2020, 15:45	Fernando Acosta	-	Curso: Residencia Docente - Modelo	Sistema	Curso visto	The user with id '25' viewed the course with id '972'.	web
6 de July de 2020, 10:32	Fernando Acosta	-	Archivo: Trabajo Final	Recurso	Módulo de curso visto	The user with id '25' viewed the 'resource' activity with course module id '21512'.	web
6 de July de 2020, 10:31	Fernando Acosta	-	Curso: Residencia Docente - Modelo	Sistema	Curso visto	The user with id '25' viewed the course with id '972'.	web
23 de June de 2020, 19:43	Fernando Acosta	-	Archivo: Guía de actividades - Etapa virtual	Recurso	Módulo de curso visto	The user with id '25' viewed the 'resource' activity with course module id '9341'.	web
23 de June de 2020, 19:37	Fernando Acosta	-	Archivo: Guía de actividades - Etapa virtual	Recurso	Módulo de curso visto	The user with id '25' viewed the 'resource' activity with course module id '9341'.	web
23 de June de 2020, 19:34	Fernando Acosta	-	Otro	Recurso	Módulo de curso visto	The user with id '25' viewed the 'resource' activity with course module id '20196'.	web
23 de June de 2020, 19:26	Fernando Acosta	-	Archivo: Guía de actividades - Etapa virtual	Recurso	Módulo de curso visto	The user with id '25' viewed the 'resource' activity with course module id '9341'.	web
23 de June de 2020, 19:26	Fernando Acosta	-	Curso: Residencia Docente - Modelo	Sistema	Curso visto	The user with id '25' viewed the course with id '972'.	web

Hay días en los que solo ingresó al aula. Tal vez lo hizo para ver si había contenido nuevo publicado.

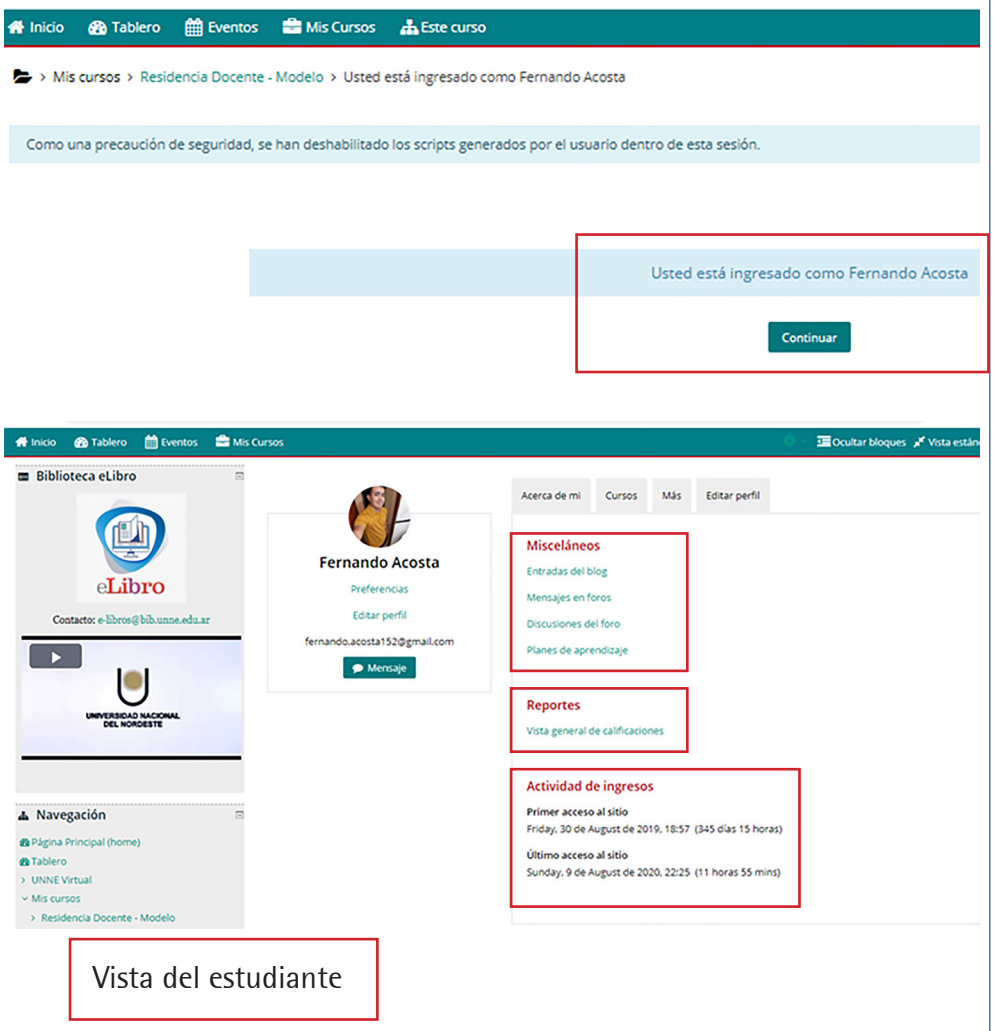
Otros días, como el 23 de junio, ingresó a un contenido específico de un Módulo. ¿A qué contenido? Si hacemos clic sobre el contenido aparecerá específicamente al que accedió.

Desde esta sección, Moodle ofrece más detalles vinculados a las calificaciones y evaluación, que veremos en el Taller IV: "Evaluación de aprendizajes en ambientes virtuales".

Continuemos con las otras dos secciones:



- **Administración**: desde esta sección podemos cambiar de usuario e ingresar con el nombre del participante y realizar las acciones en la plataforma como si fuéramos él. Esto nos es útil para tener la "vista" del aula que tendría el estudiante.



Vista del estudiante

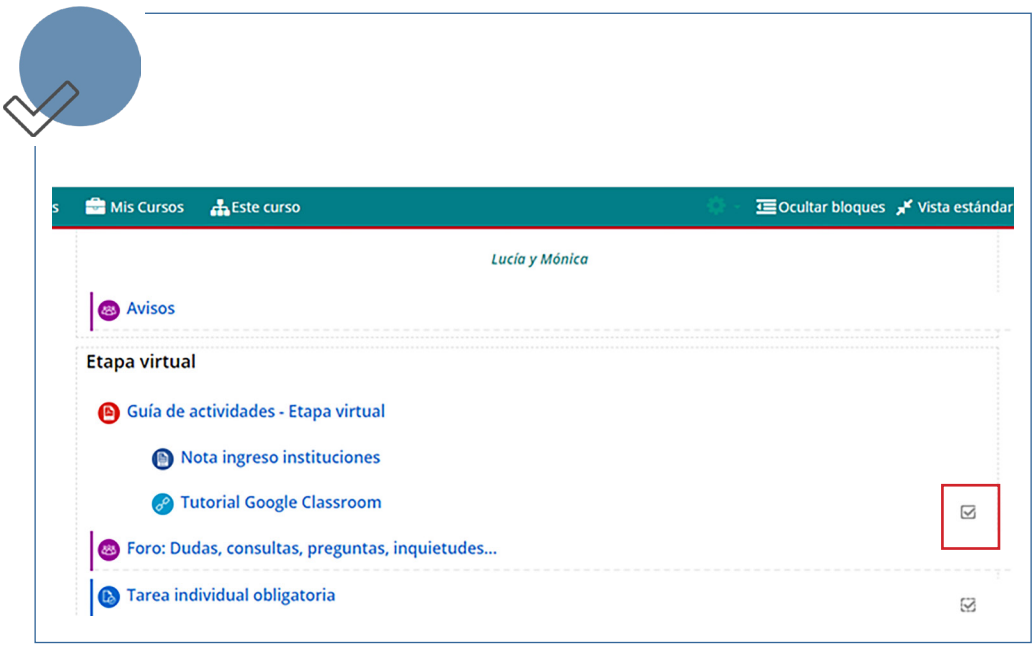
Como podemos visualizar, la vista del estudiante ofrece algunas diferencias en tanto no cuenta con la sección **Informes**, sino con la de **Reportes**, que brinda datos acerca de las calificaciones.

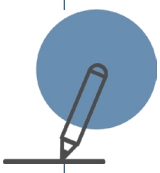
- **Actividad de accesos**: finalmente esta sección nos mostrará cuándo fue el último ingreso al curso del participante ejemplo.

- En general nuestra experiencia nos indica que los/las tutores suelen recurrir de manera permanente durante el cursado a la información sobre **Último acceso**; al momento de calificar utilizan **Mensajes** en foros para revisar nuevamente las intervenciones del estudiante y, en menor medida, recurren a los otros datos y lo hacen para aquellos casos de estudiantes que presentan algún tipo de dificultad durante el cursado, a fin de contar con más información para acompañarlo.

Nuestra sugerencia es que a medida que realizan el seguimiento lo vayan registrando en una planilla aparte (veremos más adelante algunos ejemplos) para que, al momento de evaluar (cualitativamente y cuantitativamente) la tarea sea menos ardua y sólo necesiten recurrir a estos reportes para buscar información específica.

Un detalle a tener en cuenta a la hora de configurar el aula en la plataforma Moodle es que podemos habilitar el rastreo del grado de finalización de las actividades en el aula. Esta opción nos permite visualizar, tanto a estudiantes como a profesores, si se han cumplimentado las diferentes actividades como, por ejemplo, si se han descargado los documentos y materiales, participado en el foro, entregado la tarea, etc. La información se muestra a la derecha de cada recurso y herramienta con un cuadrito con tilde, si se ha cumplimentado, o sin tilde si está pendiente.





A fin de familiarizarse con las secciones vistas anteriormente (y con otras más), les proponemos que en caso de ser posible ingresen a sus aulas virtuales y las exploren.

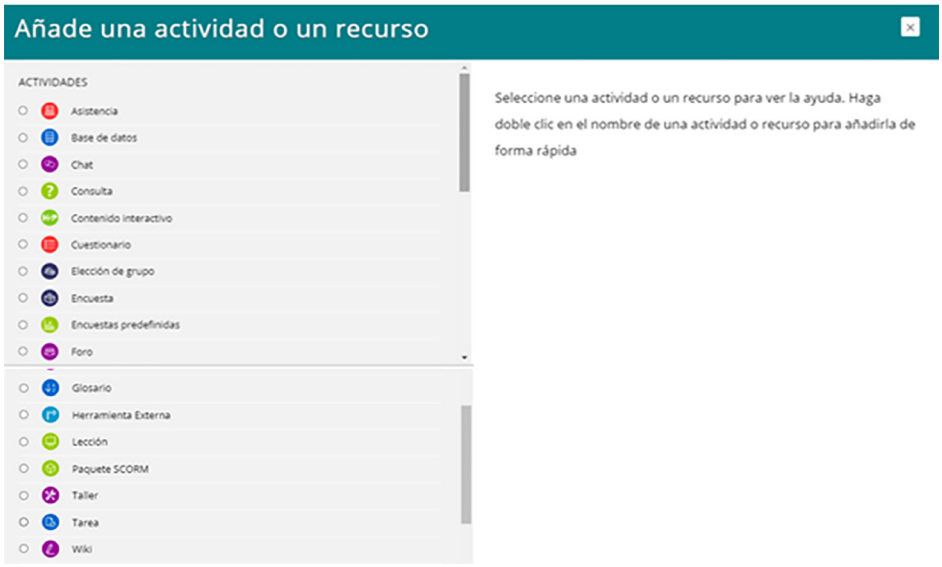
Seguimiento del aprendizaje virtual

Moodle ofrece distintas opciones para generar espacios virtuales de enseñanza y de aprendizaje y, por lo tanto, para realizar el seguimiento de las actividades que lleven a cabo los/las estudiantes de manera individual y colaborativa.

Seguramente para quienes leyeron Taller II: "Enseñanza y aprendizaje virtual", lo que veremos a continuación les resultará conocido, así como también para quienes cuentan con experiencia en el desarrollo de propuestas virtuales en Moodle. Aun así, consideramos necesario recuperar ciertas claves para continuar el recorrido.

Al activar "Edición" en su aula, se habilita la opción de añadir una actividad o recurso que solo está disponible desde el perfil de profesor/a con permiso de edición.

Las actividades disponibles son:



Y los recursos disponibles:



Haciendo clic en cada una de las opciones encontrarán una breve descripción de cuál es la función que cumplen, para qué están pensadas. En este taller nos detendremos específicamente en las más utilizadas para el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes.

¿Seguimiento individual y colaborativo?

- Base de datos
- Chat
- Cuestionario
- Encuesta
- Foro
- Glosario
- Tarea
- Wiki
- Taller.

Estas herramientas (que pueden ser utilizadas para generar actividades de enseñanza y de aprendizaje o como instrumentos de evaluación) posibilitan el respeto por los diversos ritmos y estilos de aprendizaje, el aprendizaje colaborativo, la reflexión y la autorregulación de los procesos de aprendizaje. Así mismo favorecen una retroalimentación informal, procesual, tanto individualizada como grupal. Permiten monitorear de manera permanente las interacciones y las producciones, las dificultades y los logros, y esto a su vez posibilita reajustar la propuesta pedagógica e intervenir cuando la ayuda sea oportuna (Lezcano y Vilanova, 2017).

Es necesario considerar que las herramientas a utilizar tienen que ser seleccionadas como parte de la propuesta didáctica y ser coherentes con los propósitos planificados.

Foros	Permiten trabajar en forma asincrónica con los estudiantes, visualizar y acompañar la construcción del conocimiento. El andamiaje pedagógico está dado por la devolución a un planteo, el pedido de revisión, una pregunta y/o repregunta que obliga a revisar posicionamientos, a reflexionar, a deliberar y a tomar postura. Para los docentes o tutores/as implica un trabajo de seguimiento y monitoreo de las intervenciones de los y de las estudiantes para orientar o reorientar si fuera necesario este proceso. Para que puedan asumirse como instrumentos de evaluación que facilitan la interactividad, deben propiciar la resolución de problemas, la participación, el compartir ideas, analizar opiniones y reflexiones. Estos son componentes muy valiosos al evaluar los propios aprendizajes y los ajenos, se rescatan las intervenciones de los/las docentes o tutores/as como andamiajes, como trampolines que vehiculizan la construcción del aprendizaje.
Wiki	Facilita el trabajo colaborativo, los/las estudiantes podrán intercambiar ideas y criterios con otros miembros de su equipo y realizar aportes para resolver la consigna planteada. Aquí podrían tener en cuenta para el seguimiento la ordenación de los conceptos, el grado de profundización en el contenido que puede ser expresado mediante la inclusión de detalles y ejemplos, la cantidad de conceptos y de información requerida para su construcción y la cantidad de conexiones tanto erradas como correctas, realizadas. En definitiva, su participación activa.
Tareas	El recurso permite evaluar el aprendizaje de las alumnas y de los alumnos mediante la creación de una tarea a realizar, que luego revisará, valorará, calificará, y a la que podrá dar retroalimentación. Durante el proceso de revisión los/las tutores/as pueden dejar comentarios y subir archivos, tales como trabajos calificados, documentos con observaciones escritas. La riqueza de este recurso está en la posibilidad de realizar devoluciones y comentarios, de hacer entregas parciales, etc.
Chat	Los chats son especialmente útiles para poder conversar "cara a cara" con un/a estudiante o grupo de estudiantes a fin de compartir experiencias, discutir sobre alguna actividad, generar un espacio para preguntas y respuestas, ayudar a prepararse para exámenes, donde el maestro y los/las estudiantes puedan hacer preguntas de ejemplo y conocer los avances y dificultades que se presentan en los aprendizajes. Claramente constituye también una herramienta que puede ser utilizada para el seguimiento.

Base de datos	Las actividades de base de datos tienen muchos usos como, por ejemplo: • Una colección de enlaces de colaboración web, libros, reseñas de libros, referencias de revistas, etc. • Para la visualización de fotos, carteles, sitios web o producciones creativas de los/las estudiantes, que podrán ser comentados por compañeras/os. El/la tutor/a puede realizar comentarios en las entradas, que también pueden ser calificados por otros estudiantes (evaluación por pares). Las calificaciones se agregarán para formar una calificación final que se registrará en el libro de calificaciones. Igual que en el recurso wiki, el/la tutor/a podrá tener en cuenta la calidad de las entradas a la base de datos, profundidad de los contenidos, redacción, pertinencia, comprensión y expresión de la información, para así realizar el seguimiento y monitoreo, buscando orientar o reorientar, si fuera necesario, las participaciones.
Encuesta	La encuesta permite obtener la opinión de los/las participantes utilizando una variedad de tipos de pregunta, como opción múltiple, sí/no o texto. De esta manera, se puede recabar información acerca de la compresión de los contenidos, de las actividades, de la organización de los tiempos, etc., de cuestiones vinculadas a todo el proceso de aprendizaje. Puede aplicarse en diferentes momentos del curso.
Cuestionario	Fundamentalmente utilizado para la evaluación o autoevaluación, igual que la encuesta puede brindarnos información útil acerca de los aprendizajes de nuestros/as estudiantes.

En educación virtual es central destinar un tiempo específico para la retroalimentación y el seguimiento constante. Pensemos que, en la educación presencial, estas acciones suelen realizarse en las clases, a través de intervenciones, comentarios, preguntas, repreguntas y, hasta muchas veces, mediante lenguaje gestual y corporal que permite el *feedback* más inmediato. En educación virtual el único modo de hacerles saber que estamos acompañando sus procesos es a través de las intervenciones que realicemos en los foros, los comentarios en wiki, las tareas, las conversaciones sincrónicas, etcétera.

Para los/las estudiantes también son beneficiosas las herramientas expuestas, ya que tienen acceso a la instancia de retroalimentación/devoluciones/evaluación en todo el proceso y pueden acceder a ella para ajustar, completar, rehacer en el espacio y horario

que les resulta más conveniente y según lo acordado con el/la tutor/a (Rodríguez e Ibarra, 2011).

Un aspecto fundamental para que la retroalimentación sea parte de la evaluación es que todos los involucrados tengan claros los aprendizajes propuestos y los criterios de evaluación, para que los estudiantes puedan generar evidencias de y para ese aprendizaje. Es indispensable el trabajo coordinado hacia el interior del equipo docente (Berenguer, 2010).

Moodle ofrece opciones que sin la mediación del profesor/a-tutor/a no son ni buenas ni malas. Es el tutor/la tutora quien genera el espacio, quien convoca y da respuesta a las inquietudes de los/las estudiantes y quien propicia con sus observaciones e intercambios la construcción de aprendizajes.

Planilla de seguimiento en modalidad virtual

Es importante para el/la tutor/a y para el equipo docente establecer un formato único para el registro de la información obtenida durante el seguimiento que servirá también para el registro de las evaluaciones (cualitativas y cuantitativas, procesuales y sumativas). Sobre todo, si se trata de asignaturas numerosas, con varias comisiones, lo ideal es que cada tutor/a maneje su planilla, pero los aspectos establecidos deben ser iguales para todas las comisiones.

> *¿Cómo reunir todos los datos y toda la información de las/los estudiantes en un solo documento que permita contar con un registro del seguimiento integral?*

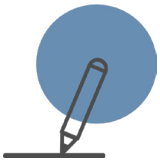
No existen formatos establecidos en los libros de texto, en general cada docente y/o equipo lo construye en base a sus propias experiencias. Teniendo en cuenta esto, proponemos avanzar en un modelo realizado en Excel, Word, etc., que contemple:

- Las características de la asignatura, de manera específica, la organización didáctica de cada unidad y de toda la materia
- Las especificidades de la educación virtual
- Las herramientas utilizadas.



A modo de ejemplo presentamos dos planillas de seguimiento construidas a partir de la organización didáctica de cada propuesta. (ver en Anexo el registro de la materia Taller de Elaboración de Tesis I, de cursado virtual en el marco de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías de una universidad nacional de Argentina y de Educación 2.0, asignatura del Profesorado Universitario, modalidad a distancia de la Facultad de Humanidades, Unne)

¿Pudieron ver los aspectos que contemplan las planillas?, ¿qué cuestiones específicas de la modalidad se registran?, ¿cuáles de la organización didáctica?



En función de las características de sus asignaturas construyan una planilla modelo para registrar el seguimiento de sus estudiantes. Para ello tengan en cuenta no sólo la organización didáctica de la asignatura sino también las características de la modalidad virtual.

Referencias bibliográficas

Lezcano, L. y Vilanova, G. (2017). *Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes*. Unidad Académica Caleta Olivia, Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Santa Cruz. Argentina.

Quesada Castillo, R. (2006). *"Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia en línea"* en *RED -Revista de Educación a Distancia,* Año V. Número monográfico VI, pp. 2-15.

Anexo 3

Planilla de seguimiento
(ejemplo 1)

Planilla de seguimiento Taller de Elaboración de Tesis I (ejemplo 1)

Nombre y apellido	Posee directo/a - codirector/a de tesis	Tipo de trayecto	Ingresó al aula virtual	Foro Presentación y expectativas	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Calif. final	Observaciones sobre el proyecto
Verónica Álvarez	XX	Investiga-ción	Sí	Sí - avanzar con el proyecto de tesis	aprobado (Bueno)	aprobado (Bueno)	aprobado (bueno/MB)		
Mayra Bertona	XX	Investiga-ción	Sí	Sí - retomar lo desarrollado en metodología	aprobado (MB)	aprobado (MB)	aprobado (MB)		
Jamile Cruz	X	Investiga-ción	Sí	No participó	aprobado (Bueno)	aprobado (Bueno)	aprobado (Bueno)		
Marcela Beatriz Ojeda	no	Investiga-ción	Sí	Sí - finalizar la carrera. Preocupación: conseguir director	aprobado (Regular)	aprobado (Bueno)	no presentó - envié correo con nueva fecha (16/11)		
Silvina Costa	X	Investiga-ción	Sí	Sí - avanzar con el proyecto de tesis	aprobado (MB)	aprobado (MB)	aprobado (Sob.)		

Anexo 4

Planilla de seguimiento
(ejemplo 2)

Planilla de seguimiento HUM Virtual (ejemplo 2)

Apellido	Nombre	Ingreso a la plataforma a primera semana	Asistencia a tutoria sincrónica	Clase 1: mural grupal	Clase 2: Intervención en wiki		Clase 3: Participación en foro en forma grupal	Presentación Tarea Final (Individual)
					Individual	Grupal		
Kloster	Christian Rubén	ingresó	asisitió	Realizó con su grupo una presentación en Power Point. Incluyeron aportes teóricos de la clase. Presentación original y creativa	Intervino en tiempo y forma. Cumplió con la consigna	No participaron en tiempo y forma. Completaron una de las columnas solicitadas, fuera del plazo establecido en situación de prórroga	Compartió con su grupo experiencias significativas respecto al uso de las TIC, pero se les sugirió revisar porque las experiencias no reflejaban uso efectivo de las TIC, además no realizaron la argumentación correspondiente	No presentó/se le envió mensaje con una nueva fecha de entrega
Flekenstein	Carmen Gisela	ingresó	no asistió/ justificó inasistencia	Realizó con su grupo una producción audivisual. Fundamentaron con aportes teóricos de la clase.	Intervino en tiempo y forma. Cumplió con la consigna	Participaron en tiempo y forma. Realizaron aportes significativos al trabajo	Junto a su grupo han compartido en el foro experiencias significativas desde el rol tanto de docente como alumno que dan cuenta del uso efectivo y genuino de las TIC (Sin embargo les faltó fundamentar con aportes teóricos)	Presentó en tiempo y forma la planificación solicitada. Presenta coherencia entre todos los componentes. Se sugiere revisar uno de los recursos propuestos en relación a la actividad planteada para el/la alumno/a
Benitez	Nancy Analia	no ingresó/se envió mensaje	asisitió	Realizó con su grupo una presentación en PDF. No recuperaron aportes teóricos de la clase	Solicitó prórroga. Luego de la fecha establecida para la actividad, cumplió con lo solicitado en la consigna	Participaron en tiempo y forma. Exploraron y analizaron las herramientas asignadas a partir de los criterios solicitados	Con el grupo han compartido dos situaciones de experiencias significativas que reflejan el uso efectivo y genuino de las TIC. Sin embargo, no establecieron bien las diferencias. Se sugiere por lo tanto la recuperación del material teórico	Presentó en situación de prórroga la planificación áulica (Se le envió a revisar algunos componentes de la planificación y los recursos tecnológicos propuestos, no se explicaba su inclusión en relación a las estrategias del docente o actividades del/de la estudiante).

Taller IV

Evaluación de aprendizajes en ambientes virtuales



Clase 1

Evaluación en la educación virtual

La evaluación siempre genera dudas y controversias, y, en el caso de la educación virtual o de prácticas en las que se desea introducir innovaciones, suele despertar aún más dudas e inquietudes. Esto se debe, entre otras cuestiones, a la asociación del término en forma casi exclusiva a su función de acreditación. (Schwartzman, Trech, Jalley; 2014)

Sin desconocer esta cuestión, nos parece necesario abordar la evaluación vinculada a la mejora de los procesos de aprender y de enseñar. Entendiéndola desde una perspectiva formativa y formadora que proporciona a los estudiantes la capacidad de autorregulación de sus procesos de aprendizaje. (Barberà, 2003)

Abordar de este modo la evaluación es estar en consonancia con la perspectiva que proponemos y que señalamos desde el primer capítulo de este taller: entendemos la educación virtual como "la construcción de un espacio de encuentro a partir de la utilización de la tecnología a fin de promover situaciones de aprendizaje fundamentadas en la construcción social del conocimiento" (Tarasow, 2014, p. 24-25).

Perspectiva en la que cobran importancia los siguientes elementos:

- La organización didáctica de nuestra asignatura, esto es, el diseño en módulos o unidades, la secuencialidad, la distribución en el tiempo, etc.
- Las interacciones generadas y las actividades de los participantes como eje estructurador de la propuesta
- La multiplicidad de recursos y espacios
- La función docente, como guía y mediador de los aprendizajes.

Desde esta concepción, la instancia de evaluación que aquí abordamos forma parte de una propuesta en línea que tiene la actividad de los participantes como eje organizador, que promueve interacciones y reconoce múltiples contextos en los que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que concibe la función docente como guía y mediador de los aprendizajes. En tal sentido, la evaluación es parte integrante de esos elementos, es más, se estructura en base a ellos.

Seguramente a esta altura del recorrido de lectura les resultará conocido este enfoque. ¿Qué y cómo estamos evaluando? ¿Debemos reemplazar los viejos métodos por los nuevos? ¿Cuáles son las mejores formas de evaluar en este contexto? ¿Qué aportes nos brindan las tecnologías para el proceso de evaluación?

A continuación, abordaremos algunos aspectos específicos de la evaluación que permitirán dar respuesta a esos interrogantes, a la vez que plantearemos las posibilidades y alternativas para pensar en nuestras propias propuestas virtuales.

La evaluación como elemento de la propuesta virtual

Les proponemos iniciar este recorrido revisando algunas conceptualizaciones y concepciones en torno a la evaluación, a fin de exponer los supuestos desde los que partimos y en los que nos apoyamos.



Tener registro de estas nociones es útil para la toma de decisiones respecto a las instancias, los instrumentos, los aspectos y los responsables de la evaluación tanto para la modalidad virtual como para la presencial.

Apostamos por el diseño de la evaluación que interroga, que clarifica los propósitos, las aplicaciones, los métodos, las actividades, los tiempos. Apostamos a una evaluación ajustada a un propósito e incluida en la organización didáctica de la asignatura, desde el inicio y hasta el cierre.

Cabe aclarar que no son las únicas concepciones posibles, sino las que compartimos durante este taller y que están en consonancia con el enfoque de educación virtual que venimos sosteniendo.

Como Camillioni (s/d) plantea:

> *La evaluación es parte integrante del proceso de interacción que se desarrolla entre profesor y alumno. No es una función didáctica más, yuxtapuesta a las funciones correlativas de enseñanza y aprendizaje, sino que, por el contrario, se estructura con ellas a la manera de mecanismo interno de control. Desde el punto de vista del alumno, la evaluación se fusiona con el aprendizaje, al tiempo que lo convalida o lo reorienta. Desde el punto de vista del profesor, la evaluación actúa como reguladora del proceso de enseñanza.*

Por su parte Dunn, Morgan, O'Reilly y Parry sostienen que

> *es necesario que la evaluación se ajuste estrechamente a los objetivos de aprendizaje de la asignatura y también a las actividades que el profesor propone para que los estudiantes sean capaces de realizar las tareas de evaluación. Este estrecho ajuste, o alineación, es el vínculo entre aquello que evaluamos y enseñamos y lo que los estudiantes hacen para aprender y aquello que decimos a los estudiantes que es el objetivo de su aprendizaje* (2003, p. 6).

Barberà, por su parte, argumenta:

> *Es importante entender la evaluación como un momento particular de enseñanza-aprendizaje y no sólo como algo que se sitúa al final o en medio del proceso formativo mismo, sino que también tiene el efecto de afianzar el contenido que se está tratando de "acabar de aprender". Es importante entonces que cuando se evalúe, se reconozca este proceso de afianzamiento o sea de relevancia al contenido que se está desarrollando y no se haga una*

> *selección de contenidos al azar. No se trata de formular preguntas casuales o aquellas que nos vienen a la cabeza en un momento determinado, sino que es necesaria una planificación de competencias evaluadas que se siguen o acaban de consolidar en el momento mismo de la evaluación* (2006, p. 5).

En consonancia con lo planteado por Barberà, Brown y Race sostienen que

> *una buena evaluación puede actuar como una palanca positiva para el aprendizaje cuando está totalmente integrada en el proceso de enseñanza: tratarla como un añadido al final del proceso de diseño curricular es una oportunidad perdida a la hora de dar forma a la conducta del alumno y el desarrollo de sus capacidades* (2015, p. 17).

A lo antes planteado, nos resulta interesante agregar cuatro dimensiones propuestas por Barberà (2006, p. 5-7) desde las que podemos entender a la evaluación:

- **Evaluación del aprendizaje**, es decir, la evaluación que nos da como resultado la conformidad de si los alumnos y las alumnas son o no son capaces delante de la sociedad de saber y de ser competentes en un determinado ámbito. Si bien esta parte no es en absoluto banal se considera que la evaluación va más allá de este hecho acreditativo.

- **Evaluación para el aprendizaje**. En este último sentido, el eje motor principal es la retroalimentación y el aprovechamiento que de ésta realizan los alumnos y los mismos profesores. Es en el marco del diálogo entre profesor y alumnos que se organiza alrededor del contenido y del quehacer académico en el que se ofrece una ayuda y respuesta ajustada, coherente, y contextualizada en la asignatura.

- **Evaluación como aprendizaje.** Esta dimensión contempla el aprendizaje mismo de la dinámica evaluativa en cuanto análisis y reflexión de las propias prácticas educativas llevadas a cabo por los/las estudiantes. Esta reflexión aprendida conlleva la posibilidad de regular el propio aprendizaje adaptándolo a los fines educativos y a los intereses personales. Este tipo de evaluación tiene una dinámica reflexiva.

- **Evaluación desde el aprendizaje**. Es comúnmente aceptada la idea de que aprender es conectar el conocimiento nuevo al que accedemos por primera vez con el conocimiento que ya poseemos. Esta conexión es esperable que se desarrolle de manera significativa por lo que es condición necesaria conocer el punto de partida de ese conocimiento, es decir, lo que se sabe previamente al

proceso educativo. De este modo, los conocimientos previos y el sentido con el que accede el estudiante a los aprendizajes devienen elementos esenciales para la docencia pudiendo desde allí anclar y desarrollar lo que se enseña.

Barberà (2006) agrega que estas cuatro dimensiones configuran un marco multidimensional respecto a la práctica evaluativa, que quizá no aseguran un aprendizaje sin errores pero facilitan el cambio educativo en los contextos formales de enseñanza y aprendizaje tanto en espacios presenciales como virtuales.

En síntesis, apostamos al diseño de propuestas educativas virtuales en las que la evaluación:

- Sea un elemento más de la organización didáctica,
- Se realice durante el desarrollo de la asignatura y no sólo al finalizar cada unidad o módulo,
- Ofrezca a los/las estudiantes oportunidades para aprender a través del propio proceso de evaluación,
- Se articule con los resultados de aprendizaje previstos, a fin de fomentar y profundizar en la participación al tiempo que ayuda a avanzar en el desarrollo de habilidades y en el conocimiento de la asignatura,
- Plantee diversas actividades que las/los estudiantes deben llevar a cabo para demostrar su competencia. Actividades que requieren que hagan un uso activo de material teórico (en lugar de sólo recordarlo) y aplicarlo a contextos/casos reales, prácticos, etcétera.

Podríamos continuar desarrollando el tema y, detenernos en las concepciones de enseñanza y de aprendizaje que sustentamos como docentes y que, en definitiva, influirán en la concepción de evaluación que tenemos, pero consideramos que, a los fines de este taller, lo dicho es ya un buen punto de partida.



Si están interesados en revisar concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los/las estudiantes, les sugerimos la lectura del artículo de Hidalgo, N.; Murillo, F. (2017).

En él los autores plantean de manera clara la definición de concepciones y su aplicación en el ámbito educativo y evaluativo; así como también avanzan en la caracterización de los tipos de concepciones y los factores que inciden en su diversidad y en la relación entre las concepciones y las prácticas evaluativas. Pueden acceder en: https://www.redalyc.org/pdf/551/55149730007.pdf

Prácticas evaluativas con TIC

Las tecnologías cambian la forma en que los y las estudiantes se relacionan, utilizan y crean los conocimientos, de ahí la necesidad de revisar las evaluaciones que venimos realizando para adecuarlas a la modalidad virtual y al aprendizaje que pretendemos que construyan.

Desde nuestra perspectiva, la incorporación de tecnologías en las prácticas de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación no tiene como principal propósito la modernización de las propuestas. El acento lo ponemos en los fines que les dan sentido a las innovaciones.

En general observamos que el tema de la evaluación de los aprendizajes en ambientes virtuales es una de las instancias más difíciles de resolver de manera satisfactoria para muchos docentes -fue un desafío aún mayor durante 2020 y 2021- y esto lleva a veces a intentar replicar lo realizado de manera presencial en la modalidad virtual sin adecuación alguna, o bien, al planteo de actividades con recursos que no son los apropiados a los fines de la evaluación.

Las referentes y los referentes de la educación virtual destacan una serie de enfoques que nos orientan a comprender los usos más habituales de las tecnologías en el contexto de la evaluación.

Seguramente no son los únicos y podremos identificar otros. No es nuestra intención valorar cada uno de estos tipos, sino ponerlos en discusión en función de los fines que buscamos conseguir, de nuestras concepciones, de la propuesta misma.

Barberà (2006) y Lipsman (2014, p. 218-220) describen seis enfoques. Los dos primeros son más convencionales, fuertemente arraigados en las prácticas de evaluación presenciales y virtuales y, los cuatro últimos, ofrecen perspectivas que enmarcan prácticas de enseñanza y evaluación más integrales y de proceso.

- Enfoque que pone el acento en la *eficiencia*, la evaluación es administrada por la tecnología. En este enfoque las prácticas evaluativas suelen utilizar encuestas con diversos formatos para evaluar el cursado de la asignatura o de una unidad. Evaluaciones de aprendizajes tales como los de selección múltiple, verdadero o falso, trabajos prácticos, y proyectos donde la tecnología se utiliza para agilizar el proceso de implementación.

  Basabe (2020) sostiene que las evaluaciones con ítems de respuesta cerrada (elección múltiple, verdadero-falso, apareamiento, etcétera) son más adecuadas para evaluar capacidades de orden cognitivo inferior (dominio de datos, conceptos, principios, teorías, establecimiento de relaciones, y aplicación de reglas y procedimientos a situaciones conocidas). Pueden ser valiosos para una evaluación formativa, orientada a dar retroalimentación acerca del proceso de aprendizaje. Asimismo, para instancias de evaluación parcial, pueden combinarse con problemas, casos, documentación no estructurada y demandar tareas de análisis, soluciones, propuestas, cursos de acción, etcétera.

  En general en este enfoque se les asigna a las tecnologías la función de administradora de la evaluación en el marco de una lógica instrumental y de eficiencia. En este caso la mediación tecnológica sólo aporta la "agilización" del proceso sin agregar ninguna nueva perspectiva al fin educativo de la evaluación.

Veremos en la clase siguiente que Moodle permite la elaboración de cuestionarios con preguntas cerradas, que podrían ser utilizados al iniciar la asignatura para conocer los saberes previos de los/las estudiantes, durante el desarrollo para valorar aspectos de la bibliografía, del programa, de las clases sincrónicas, y como complemento de los materiales didácticos a modo de "chequeo" de ciertos conceptos, etc.

- Enfoque de evaluación con tecnología de tipo *objetivo* y *automatizada*: en este caso se trata de propuestas en las que la evaluación mantiene la expectativa de respuesta correcta. Las evaluaciones automáticas que suelen plantearse por ensayo y error poseen escasa significación para conocer los procesos de los/las estudiantes y la construcción del conocimiento, al arrojar poca información respecto de qué y cómo conocen realmente los estudiantes.

  Ejemplo de este tipo son los cursos en los que se utiliza texto, pocas imágenes, escasa interactividad y un examen automatizado al finalizar (Brown, 2002). En este enfoque el/la docente cumple el papel de "experto/a en contenido" y suele quedar fuera de escena la interacción de los estudiantes con el material, con sus compañeros, incluso con los/las docentes.

> *Este enfoque de evaluación utiliza los mismos recursos que el enfoque anterior. Es muy común su uso entre docentes de cursos que cuentan con una matrícula numerosa, que dificulta los procesos de interacción y de participación.*

- El tercer enfoque es en el que la evaluación se constituye en *fuente para diseñar la clase*. Este enfoque está asociado a la evaluación formativa en la medida que las propuestas de evaluación de los alumnos permiten dar cuenta del desempeño docente y de sus prácticas de enseñanza.

  Ejemplo de este tipo de prácticas son el análisis de videos, a partir de los cuales los/las alumnos/as van realizando notas virtuales con evidencia empírica con el fin de interpretar el material. Las actividades que realizan pueden ser: un ensayo, lecciones de video y reflexión. El docente pide semana a semana que suban al campus sus actividades y sus reflexiones antes de determinada fecha para con eso preparar la clase de la semana siguiente. Es decir, se ofrece un material para analizar, se brindan artículos para leer, se propone una actividad y los/las alumnos/as envían una síntesis de lo que analizaron en base a ese material. El/la docente recibe las actividades unos días antes y prepara sus intervenciones/orientaciones/explicaciones siguientes a partir de los errores, dificultades de comprensión, falsas interpretaciones, solapamientos, simplificaciones y a partir de allí se enmarca el debate teórico.

En el caso de Moodle, el foro puede ser utilizado como el recurso donde los/las estudiantes comparten sus conclusiones, reflexiones, interrogantes y a partir de ellas, el/la docente arma las clases, realiza los aportes, explicaciones que se constituyan en andamiajes para próximos aprendizajes. Pueden utilizarse también herramientas externas a la plataforma, que veremos en la próxima clase.

- El cuarto tipo de enfoque plantea de manera diferente lo público y lo privado en la evaluación mediada por la tecnología. En general, la evaluación suele asumir en las prácticas de enseñanza un carácter público.

  Lipsman (2014) plantea como ejemplo una propuesta de una materia que presenta una secuencia de actividades en un entorno virtual. Ante situaciones hipotéticas planteadas o preguntas de análisis de artículos y/o solicitud de reflexiones sobre temas abordados, se solicita a las/los estudiantes que realicen un comentario o una actividad como requerimiento de habilitación para ver, por ejemplo, la respuesta experta o los comentarios de otros compañeros. Si el alumno envía su actividad completa, el/la docente la revisa y si considera que es una buena resolución, lo habilita a ver las actividades de sus compañeros. Se hace público para cada uno de los/las estudiantes en la medida en que haya participación. Se trata de instancias que permiten hacer pública la producción de cada integrante a partir de realizar algún aporte, comentario o producción con un nivel de calidad aceptable. También permite visualizar los comentarios de expertas/os y la devolución de la/del docente.

Un modo de trabajar de manera colaborativa a partir de hacer públicas las actividades es mediante los foros virtuales, wikis... o cuando se invita a especialistas, a otros docentes a participar de su propuesta de clase virtual o comparte con el resto de la clase los trabajos de sus alumnos/as publicándolos en una carpeta en drive. De alguna manera estas prácticas amplían los límites del aula de una manera inimaginable.

- El enfoque donde se usa la tecnología para *transparentar* l*os procesos cognitivos.* En este caso el/la docente analiza el recorrido de aprendizaje que realiza cada estudiante. La tecnología permite transparentar dichos procesos.

Aquí reconocemos los estudios de seguimiento de cursantes respecto de cuáles son las páginas, contenidos, actividades en las que más se detuvieron, las más visitadas, cruzadas con los comentarios de las encuestas cualitativas de los/las alumnos/as al respecto y su análisis posterior a cargo de los/las docentes responsables. No se trata de un enfoque administrativo sino interpretativo respecto de los procesos cognitivos de los y las estudiantes.

En el capítulo "De asignaturas presenciales a asignaturas virtuales" ya aparecieron estas cuestiones, que están vinculadas de manera íntima con el seguimiento y la retroalimentación como actividades propias del tutor. Recomendamos recuperar estas cuestiones abordadas en las Clases 2 y 3.

En este enfoque también Liptman (2016) encuentra como prácticas evaluativas virtuales la resolución de trabajos prácticos, que se desarrollan de la siguiente manera: en una primera instancia los alumnos y las alumnas seleccionan mensajes de un foro temático ya realizado, con el objeto de analizarlos teóricamente. En una segunda instancia, por correo electrónico, intercambian sus trabajos entre compañeros y van realizando comentarios a las producciones individuales realizadas en la primera instancia a cada integrante del subgrupo. En una tercera instancia vuelven a recuperar su primera producción con los comentarios de sus compañeros, la reelaboran en base a ciertas consignas dadas por su tutor/a y cada miembro sube en un nuevo espacio compartido en el campus las producciones finales. El tutor/la tutora realiza un análisis y una devolución general sobre el contenido que aparece en todos los trabajos, reconstruye algunos temas abordados y analiza los procesos a través de los cuales se llegó a esas producciones. Todos los alumnos pueden ver el proceso de producción de cada integrante. Y el docente puede recorrer el proceso de construcción del conocimiento individual y del grupo. Luego se abre una ronda de comentarios acerca de los trabajos, las devoluciones, etcétera.

Como ya habrán podido notar es posible pensar y utilizar una variedad de herramientas y actividades de evaluación, que podremos seleccionar y diseñar teniendo en cuenta la cantidad de cursantes que tengamos en nuestras aulas o comisiones, los objetivos propuestos, el tipo de contenidos, los aprendizajes y estrategias, en definitiva, teniendo en cuenta nuestra organización didáctica.

- El último enfoque analizado por Barberà y por Lipsman es el de *evaluación colaborativa:* una de las potencialidades de las TIC es la posibilidad de interaccionar con otras personas de modo diferente. Esto crea nuevas oportunidades para la evaluación. La comunicación por intermedio de los nuevos entornos les da a los/las docentes oportunidades de comentar y de hacer el seguimiento de los trabajos de sus estudiantes, compartirlos con otros docentes, con expertos y con miembros de la comunidad ajenos al aula. Las propuestas de evaluación colaborativa a través de diferentes herramientas y entornos, tales como las redes sociales, los portafolios electrónicos, entre otros, posibilitan instancias formativas para la evaluación docente que redunda en su propuesta de enseñanza.

> *Entre los tipos de propuestas que incorporan la colaboración en la evaluación mencionamos foros de discusión o debate, grupos de trabajo, producciones colaborativas.*

Diseño del proceso de evaluación de aprendizajes

Como venimos sosteniendo en los capítulos anteriores, un buen diseño de evaluación resulta de gran importancia, por lo que debe estar alineado constructivamente (Biggs y Tang, 2007) para asegurar que los resultados de aprendizaje estén fielmente representados en lo que se evalúa.

La evaluación atiende a los procesos y resultados, busca obtener y analizar información de modo sistemático para la reflexión sobre los sucesos educativos. Un buen desarrollo de estos elementos debe tener en cuenta:

- por un lado, cuáles serán las actividades de evaluación a proponer a sus estudiantes, los medios seleccionados, el grado de obligatoriedad y cuáles serán las herramientas de seguimiento y retroalimentación propuestas para una comunicación y *feedback* durante el proceso.

- Por otro lado, cuál será la herramienta de la que se valdrá para llevar a cabo ese seguimiento.

En este punto nos toca comenzar a pensar, siguiendo a Brown (2015, p. 4) y a Basabe (2020), varias cuestiones si deseamos que nuestra evaluación sea parte integral de la propuesta educativa virtual:

- ¿Qué instancias de evaluación se contemplarán? ¿Se tratará de instancias de evaluación formativa, sumativa o incluirá ambas?

- En este punto es recomendable que tengan en cuenta lo que cada unidad académica establece en el régimen al que deben ajustarse para el dictado de las asignaturas. En general los regímenes académicos contemplan dos instancias:

  - Instancias de evaluación formativa, orientadas al seguimiento de los aprendizajes, para la retroalimentación y la realización de ajustes en la enseñanza. Estas instancias se plasman en evaluaciones parciales, entregas de producciones periódicas de trabajos, etcétera. Cuando el régimen de promoción de una asignatura contempla la posibilidad de promoción directa sin examen final, las instancias de evaluación parcial cumplen también propósitos de certificación.

  - Instancias de evaluación sumativa, orientadas a la certificación de los aprendizajes previstos en la asignatura.

Cada tipo de evaluación puede llevarse adelante mediante distintos tipos de instrumentos, de administración virtual sincrónica o asincrónica, cuestiones en las que nos detendremos en la clase siguiente.

- ¿A qué finalidad obedece la evaluación que se está realizando en este momento? Por ejemplo, ¿es para ayudar a los/las estudiantes a saber cómo lo están haciendo o para ofrecer retroalimentación de cómo están avanzando, para motivarlos, para que autoevalúen si han entendido un concepto difícil, para formarse un juicio sobre si un estudiante graduado puede ejercer su oficio de manera segura en un contexto práctico? ¿Es nuestra finalidad promover la coevaluación entre pares?

- ¿Qué está siendo evaluado? Por ejemplo, ¿producto o proceso, teoría o práctica, conocimientos, habilidades y actitudes, el conocimiento o la aplicación de una materia, si un/una estudiante puede resolver problemas con información incompleta, si pueden trabajar colaborativamente, resolver problemas, etcétera?

- ¿Qué métodos y enfoques son los más adecuados para la tarea/actividad? Por ejemplo, los exámenes genuinos, que el/la estudiante tiene que realizar en un tiempo limitado quizás funcionen muy bien como tareas sumativas, pero no ayudan al principio o a los menos experimentados/as en la fase inicial del programa, cuando fomentar la confianza es más importante que poner a prueba los conocimientos. ¿Aprender de otros y con otros?

- ¿Quién es el más indicado para evaluar? ¿Deben ser los propios compañeros, los tutores, los supervisores de la práctica, un profesor invitado, los propios estudiantes?

- ¿Cuándo debería llevarse a cabo la evaluación? Muchos argumentan que el uso exclusivo de la evaluación sumativa al final de una asignatura fomenta menos el aprendizaje que una evaluación sumativa y formativa realizada a lo largo de la misma y de manera incremental, con muchas oportunidades de retroalimentación. En el caso de la coevaluación, por ejemplo, puede llevarse a cabo de manera indistinta durante el proceso para identificar los grados de avances o dificultades presentadas por los/las estudiantes o en una instancia final, donde participan de la evaluación del trabajo de un par o a pares.

No nos detendremos en la importancia de la retroalimentación, pero deseamos reforzar la idea de que es tanto o más importante que la evaluación. La retroalimentación temprana, útil y formativa por parte del tutor/de la tutora es clave para la mejora de los aprendizajes.

Referencias bibliográficas

Barberà, E. (2003). "Estado y tendencias de la evaluación en la educación superior" en *Boletín REDU*, 3 (2): Red Estatal de Docencia Universitaria, España, pp. 94-99.

Barberà, E. (2006). "Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación" en RED, *Revista de Educación a Distancia. Año V. Número monográfico VI*. España. https://www.um.es/ead/red/M6/

Basabe, L. (2020). *Alternativas para la evaluación de los aprendizajes en formatos no presenciales.* Citep -Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/

Brown, G. (2002). "El aprendizaje y la red: reflexiones sobre evaluación" en Hanna, D. E. -ed.-, *La enseñanza universitaria en la era digital*: Octaedro, pp. 320-345.

Brown, R. (2015). "La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender", en RELIEVE -Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, vol. 21, núm. 2, pp. 1-10: Universitat de Valencia.

Brown, S. y Race, P. (2013). "Using effective assessment to promote learning" en Hunt, L. y Chambers, D. (2012) *University Teaching in Focus*: Acer Press, pp. 74-91.

Camillioni, A. (s/d). "La función de la evaluación" en *Curso de docencia universitaria – Módulo 4 – Programa de enseñanza y evaluación de los aprendizajes.*

Dunn, L., Morgan, C., O'Reilly, M.; y Parry, S. (2003). *The student assessment handbook: New directions in traditional and online assessment:* Routledge.

Hidalgo, N.; Murillo, F. J. (2017). "Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes" en *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* vol. 15, núm. 1: España, pp. 107-128.

Lipman, M (2014). "El enriquecimiento de los procesos de evaluación mediados por las TIC en el contexto universitario" en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa,* 7(2), pp. 215-222.

Schwartzman, G.; Trech, M. y Jalley, M. V. (2014). "Ruta personal del aprendizaje: abriendo caminos para la evaluación en línea" en Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. – comp.- (2014) *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción*. FLACSO. Buenos Aires: HomoSapiens. Pp. 151-167.

Tarasow, F. (2014). "La Educación en Línea ya está en edad de merecer" en Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. – comp.- (2014) *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción*. FLACSO. Buenos Aires: HomoSapiens. Pp. 21-35.

Clase 2

Instrumentos de evaluación de aprendizajes

En esta clase les proponemos un acercamiento a algunos de los recursos de evaluación en línea disponibles en la plataforma Moodle. Buscamos, además, mostrar el potencial de los instrumentos como alternativas viables para la evaluación virtual, ofrecer guías para su diseño y algunas orientaciones/recomendaciones para su implementación.

En cuanto a los instrumentos que les presentamos, no existe uno que sea absolutamente mejor que otro, sino que su valor y pertinencia -como vimos en la clase 1- dependen de su adecuación al tipo de aprendizaje que buscamos, de la cantidad y las características de los participantes, del campo disciplinar y de otros factores que se ponen en consideración a la hora de evaluar.

Antes de meternos de lleno en los instrumentos y su diseño, nos parece oportuno recomendar algunas cuestiones necesarias de tener en cuenta, cualquiera sean los instrumentos seleccionados.

Repasamos aquí algunas cuestiones importantes que ya mencionamos en capítulos anteriores.

- Como bien sostiene Soletic (2020) existen muchas formas de evaluar a los estudiantes de manera no presencial, que ya están instaladas en el sistema universitario: ensayos, generación de proyectos, evaluaciones parciales vinculadas entre sí, estudios de casos, presentaciones *online* en forma individual o grupal. Recomendamos recurrir a ellas, realizando los ajustes y las aclaraciones necesarias teniendo en cuenta la modalidad de cursado y las orientaciones para que las/los estudiantes avancen en su trayecto formativo a distancia.

No es necesario generar grandes innovaciones, así como tampoco incorporar nuevas herramientas de una sola vez. La sugerencia que les hacemos es que comiencen por aquello en lo que se sientan más seguros y, a partir de allí, incorporen nuevas prácticas evaluativas no presenciales.

- Revisar la normativa vigente en cada institución. Como vimos en la clase anterior, cada Unidad Académica establece el régimen al que debe ajustarse el dictado de las materias. En general, los regímenes académicos contemplan dos instancias: la de evaluación formativa y la de evaluación sumativa. También debemos tener en cuenta el régimen de promoción: si es directa sin examen final o con examen final (Basabe, 2020).

Durante la suspensión de clases presenciales producto de la pandemia de covid 19, algunas Unidades Académicas de nuestra Universidad generaron resoluciones específicas para regular el dictado de las materias, las características de las evaluaciones parciales y finales, su modalidad (sincrónica y/o asincrónica), los medios (videoconferencia, herramientas disponibles en el aula virtual) y la sugerencia de actividades prácticas, articuladas con posibilidad de promoción sin examen final.

- Garantizar la disponibilidad de los materiales de estudio. Aunque parezca una obviedad, sabemos que en educación virtual esto es central: es importante que las alumnas y los alumnos puedan acceder a los materiales de estudio cualquiera sea el entorno virtual elegido para el desarrollo de la asignatura. Esta disponibilidad suele tener mayor urgencia en los días previos a las evaluaciones.

- Dar consignas claras. En la virtualidad es fundamental la claridad en la transmisión de las tareas a realizar, la asignación de tiempos para llevarlas a cabo, el producto final, las interacciones que se esperan (trabajos grupales o individuales).

Es clave explicitar a los/las estudiantes qué se espera de cada actividad en términos de objetivos de aprendizaje y comunicar los criterios de evaluación correspondientes. Como bien plantea Soletic (2020): a distancia, la redundancia es muchas veces necesaria.

- Considerar instancias *online* y *offline*, no siempre los estudiantes pueden sumarse a las instancias de trabajo y evaluación sincrónicas. Planifiquen las evaluaciones teniendo esto en cuenta.

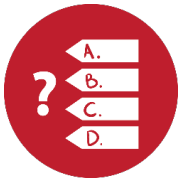
Si bien la evaluación en línea tiene sus ventajas, es conveniente no olvidar que podrían surgir problemas de conectividad durante su realización. Por lo que es necesario pensar en alternativas o tener un plan alternativo para estos casos.

¿Qué actividades de evaluación proponemos? ¿Qué estrategias implementamos para brindar acompañamiento a las/los estudiantes de manera individual y/o grupal? ¿Qué herramientas podemos seleccionar? ¿Cómo realizaremos el seguimiento de la actividad? Como ya mencionamos existen muchas formas de evaluar y una gran diversidad de herramientas o recursos para hacerlo. Haremos un recorrido por algunas de ellas.

Instrumentos de evaluación

Existen diferentes instrumentos de evaluación de los aprendizajes disponibles en Moodle, que pueden utilizarse en la modalidad virtual. Entre los más frecuentes destacamos:

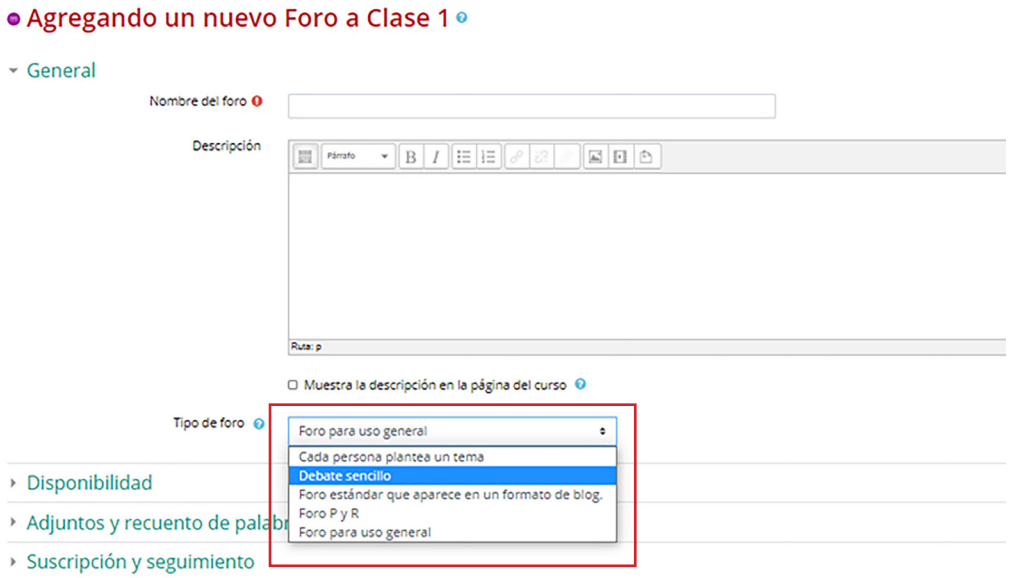
 **Foro**	Existen diferentes tipos: • debate sencillo • cada participante plantea un tema • estándar • de pregunta y respuesta • de uso general
 **Tarea**	Tipos: • documento • audio • video • imagen

 **Evaluaciones con ítems de respuesta cerrada**	Tipos • Opción múltiple • Emparejamiento • Verdadero/Falso
 **Evaluaciones con ítems de respuesta abierta**	• Cuestionario • Examen de respuesta amplia • Trabajo práctico • Análisis de casos • Resolución de problemas abiertos • Monografías • Portafolio

Foro

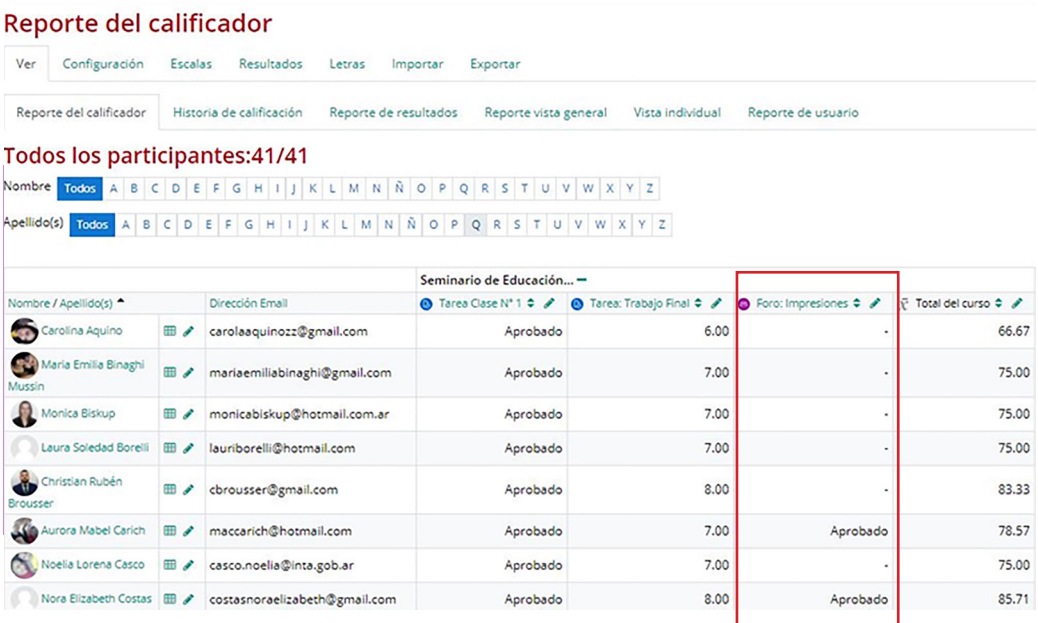
Si bien estamos habituados a utilizar los foros para actividades vinculadas con la presentación de los/las estudiantes, la socialización de las conclusiones luego de un trabajo, para compartir dudas y consultas; etcétera; también pueden ser diseñados para generar actividades de evaluación donde los participantes mantengan discusiones asincrónicas sobre un determinado tema, durante un período de tiempo y según criterios establecidos.

Hay varios tipos de foro para seleccionar (pregunta y respuesta, debate sencillo, estándar donde cualquier persona puede iniciar una nueva discusión, en el que cada alumno/a puede iniciar una única discusión), aunque no todos son los más adecuados para actividades de evaluación.

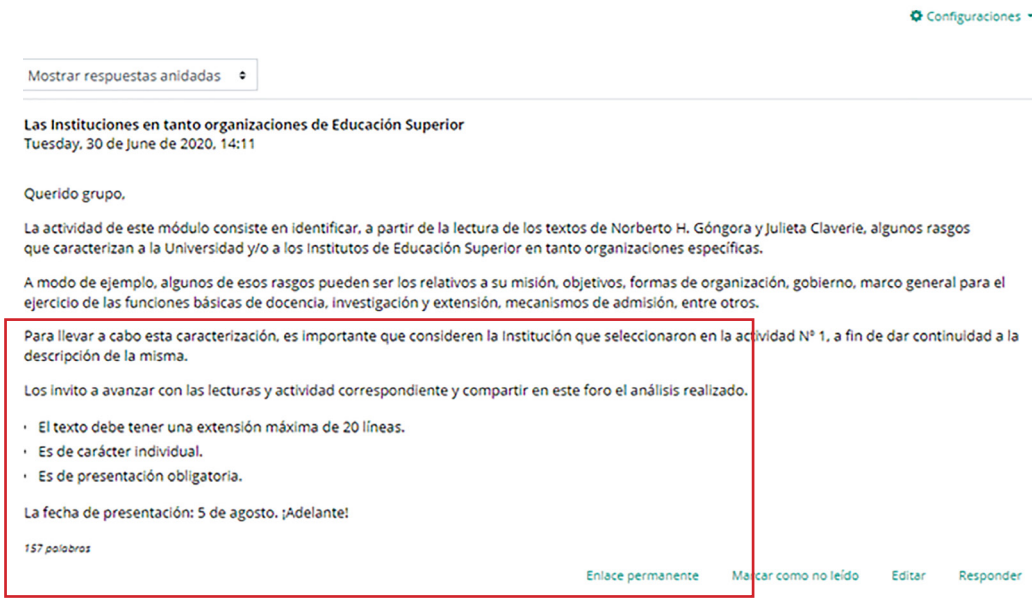


Además de generar una discusión, podemos solicitar que adjunten archivos a las aportaciones al foro, imágenes, etcétera.

Las intervenciones en el foro pueden ser evaluadas por docentes o estudiantes (evaluación por pares/coevaluación). Es una herramienta valiosa para la evaluación en proceso, que permite aclarar dificultades que surjan durante el desarrollo del tema. Pueden agregarse calificaciones que se registran en el libro de calificaciones.



A fin de realizar el seguimiento de las intervenciones de sus estudiantes y recibir notificaciones, sugerimos administrar el modo de las suscripciones (las disponibles son: opcional, forzado o auto, o prohibir completamente la suscripción).



El ejemplo muestra un foro planteado como actividad obligatoria. En la consigna se indican las cuestiones a tener en cuenta en la evaluación: extensión, identificación de rasgos a partir de las lecturas sugeridas.

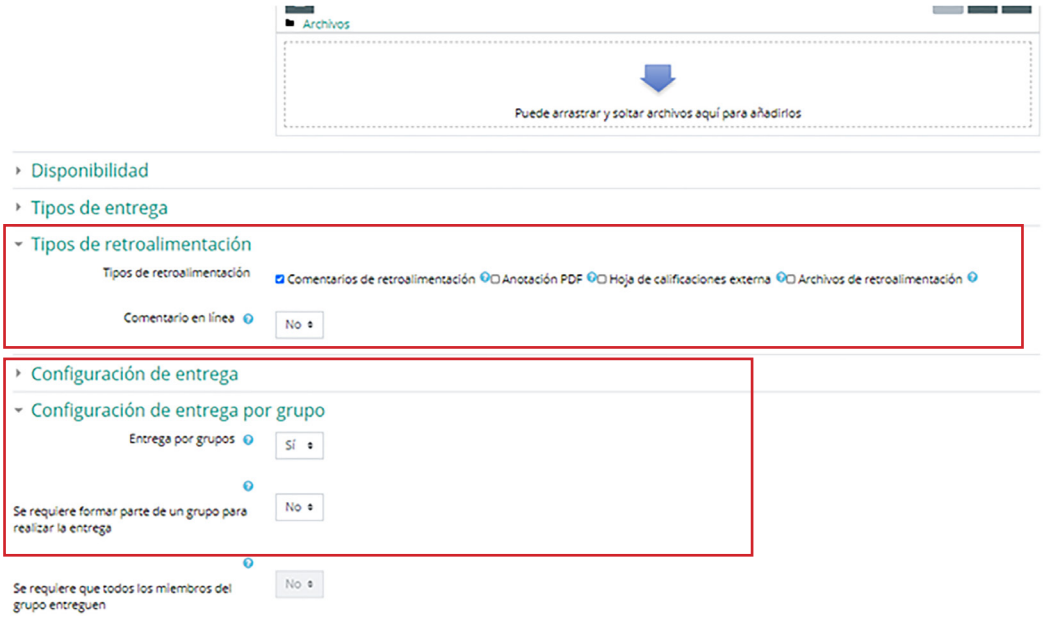
Tarea

Esta herramienta permite evaluar el aprendizaje de las/los alumnos mediante la creación de una tarea a realizar, que luego podrá ser revisada, valorada y hasta calificada (con la escala que desee: cualitativa o cuantitativa). También permite brindar una retroalimentación.

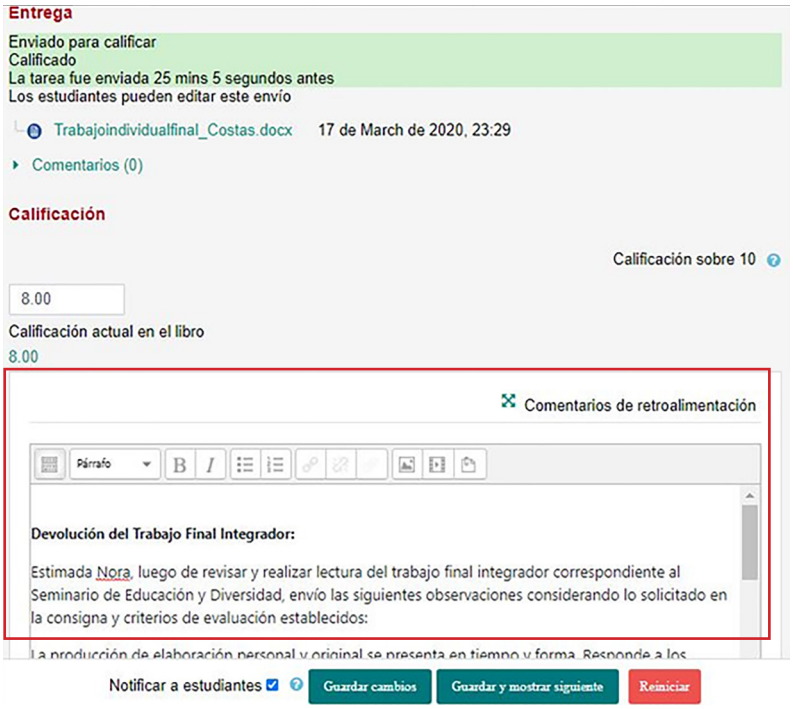
Los/las cursantes pueden presentar cualquier contenido digital, como documentos de texto, hojas de cálculo, imágenes, audio y videos entre otros. Alternativamente, o como

complemento, la tarea puede requerir que escriban texto directamente en un campo utilizando el editor de texto. Ejemplos de tareas pueden ser: los exámenes escritos, las monografías, los trabajos prácticos, los estudios de casos, etcétera.

Para actividades en grupo, el módulo tiene la capacidad de aceptar tareas de uno de los miembros del grupo y que esta quede vinculada al resto. Durante el proceso de revisión los/las tutores/tutoras pueden dejar comentarios y subir archivos, tales como trabajos calificados, documentos con observaciones escritas.



El ejemplo muestra cómo configurar la herramienta **Tarea** permitiendo comentarios de retroalimentación, anotaciones sobre el PDF, archivos de retroalimentación y comentarios en línea. También cómo configurar la entrega grupal; recuerden que, para ello, los grupos deben crearse previamente.

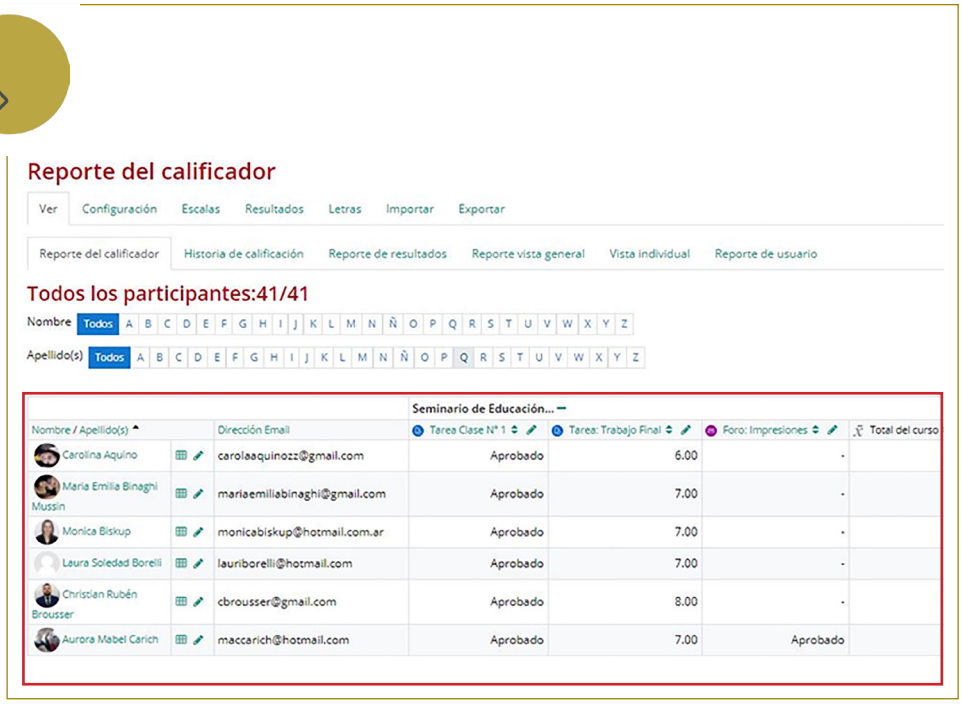


Si la tarea fue configurada permitiendo comentarios de retroalimentación, una vez leída la actividad, el/la docente puede realizar una devolución en el cuadro de texto habilitado.

Las tareas pueden ser calificadas usando una escala numérica, una escala personalizada o usando métodos de calificación complejos como rúbricas. Las calificaciones finales se actualizan automáticamente.

Este recurso resulta útil y está recomendado para pautar la entrega de producciones/trabajos de los/las estudiantes, ya sea de manera individual o grupal. Es un espacio que permite organizar y optimizar los envíos, las calificaciones y las devoluciones.

Todos los recursos que utilicemos y que sean calificados impactan en la sección **Calificaciones** ubicada en el menú lateral de la plataforma; así podemos contar con un reporte completo del/de la cursante.



Evaluaciones con ítems de respuesta cerrada

Estos ítems son más adecuados para evaluar ciertas capacidades cognitivas (datos, conceptos, principios, teorías, establecimiento de relaciones, aplicación de reglas y procedimientos a situaciones conocidas).

Basabe y Amantea (2020) describen que los exámenes con ítems de respuesta cerrada -también conocidos como pruebas objetivas- están compuestos por consignas que admiten una única respuesta correcta. El/la tutor/a no tiene que tomar decisiones para la corrección, no establece juicios de valor, y la asignación de puntajes está determinada por el instrumento que se utiliza.

Coincidimos con Basabe y Amantea (2020, p. 5-6) en que, dependiendo de la finalidad de la evaluación, este tipo de examen puede combinarse con otro que plantee problemas, casos, documentación no estructurada, y demandar tareas de análisis, soluciones, propuestas, determinación de cursos de acción, etcétera.

A modo de ejemplo, las autoras describen que se puede presentar un caso clínico y estructurar en las alternativas de respuesta la conducta médica a seguir y los estudios clínicos que se deberían solicitar para precisar el diagnóstico; o presentar documentación contable de una empresa y estructurar en las respuestas aspectos de un posible diagnóstico financiero; o utilizar este tipo de cuestionario como autoevaluación para determinar el nivel de comprensión de ciertos conceptos teóricos, etcétera.

Concluyen que de este modo se logra, aun con ítems de respuesta cerrada, evaluar habilidades cognitivas de orden superior, es decir, tareas que involucran la transferencia del conocimiento a situaciones nuevas, juicio crítico para tomar decisiones y creatividad para elaborar respuestas novedosas.

Ventajas de este tipo de evaluaciones:

- Economía de tiempos y recursos necesarios para la corrección. Pueden ser corregidas por docentes no necesariamente especializados en el contenido evaluado, gracias a medios automáticos (herramienta de Moodle).

- Si fue previsto en su diseño, ofrecen retroalimentación inmediata y son muy valiosas como evaluación formativa.

Desventajas o debilidades:

- Su diseño lleva tiempo y requiere docentes con cierta preparación en el manejo de cuestiones técnicas de los ítems para asegurar la validez y la confiabilidad. Ya que las/los estudiantes tienen la posibilidad de consultar el material de estudio, es conveniente priorizar ítems que impliquen una elaboración a partir del material y no una reproducción directa de información. Sostienen Basabe y Amantea (2020, p. 6) que, en ocasiones, se controla la posibilidad de consultas prolongadas a materiales que no se dominan suficientemente mediante una asignación muy limitada de tiempo de resolución. Pero los plazos no deben ser excesivamente cortos para no desalentar la reflexión y no generar niveles de ansiedad que puedan afectar su rendimiento.

- Los/las estudiantes pueden comunicarse las respuestas entre sí con mucha facilidad. Por ello, es recomendable utilizar alguna solución técnica que permita armar evaluaciones diferentes combinando ítems aleatoriamente y también ordenar las alternativas de respuesta de los ítems de opción múltiple de forma aleatoria.

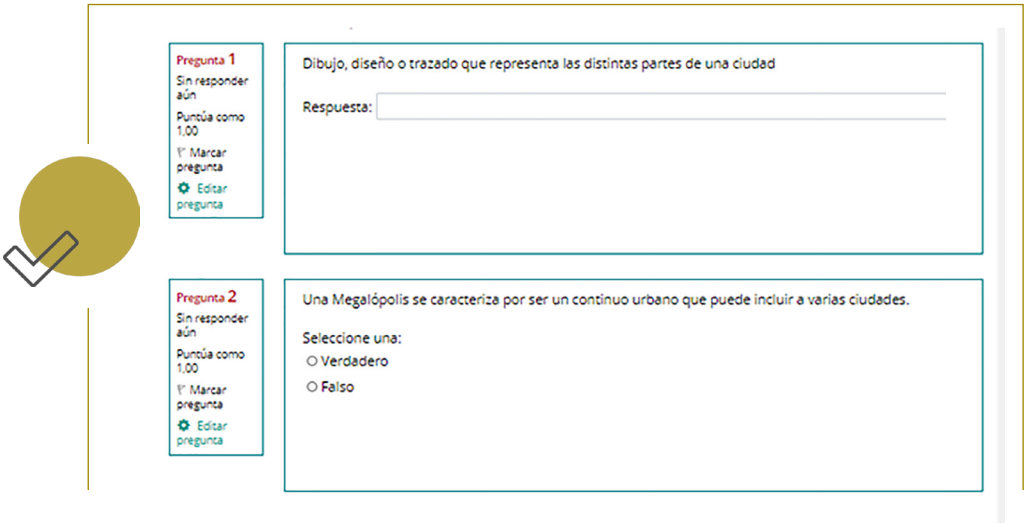
- La identidad del/de la estudiante no se puede validar, a menos que se cuente con algún mecanismo de control. Pero, esta cuestión no es inherente al tipo de instrumento en sí, sino propia de la situación no presencial.

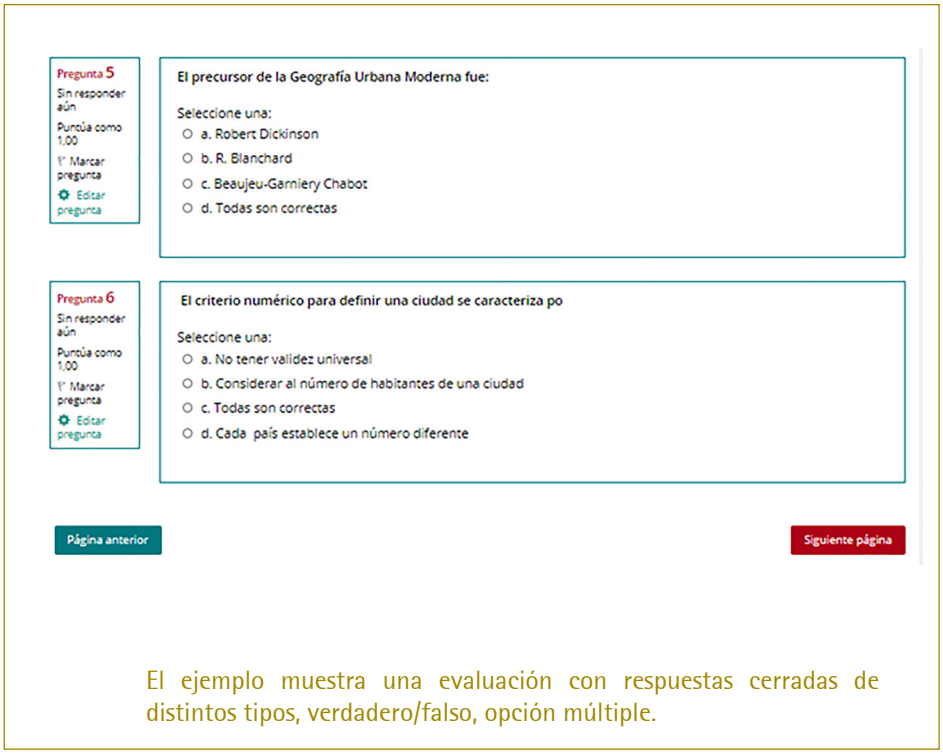
En síntesis, se podrá analizar las ventajas y desventajas de este tipo de evaluación en el contexto de cada asignatura, de los contenidos previstos en el programa, de los objetivos de aprendizaje propuestos y de la combinación de instrumentos para articular las funciones formativas y sumativas.

Recomendamos utilizar este tipo de evaluación cuando: el grupo de alumnos/as es muy numeroso; hay poco tiempo para la corrección; contamos con tiempo para la preparación del examen; buscamos garantizar la objetividad de los profesores (sobre todo en equipos de cátedra conformados por varios docentes a cargo de distintas comisiones).

En caso de querer saber más sobre este tipo de exámenes, les sugerimos la lectura del siguiente texto:

Basabe, L. y Amantea, A. (2020). Diseño de exámenes con ítems de respuesta cerrada. Citep -Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/





El ejemplo muestra una evaluación con respuestas cerradas de distintos tipos, verdadero/falso, opción múltiple.

Evaluaciones con ítems de respuesta abierta

Compartimos ahora lo desarrollado por Basabe, Leal Falduti y Tornese (2020, p. 4-7) respecto a la evaluación con ítems de respuesta abierta, conocidas también como de composición, desarrollo, trabajos integradores, ensayos, etcétera. Este tipo de prácticas evaluativas suele ser muy utilizada en las aulas universitarias presenciales, por cuanto:

- Permiten evaluar contenidos conceptuales, contenidos procedimentales (aplicación de técnicas, procedimientos) y, aunque en menor medida, contenidos actitudinales (actitudes, disposiciones);
- Se adaptan a contenidos de distintas áreas de conocimiento;
- Permiten plantear tareas de distinto nivel de complejidad, coherentes con los propósitos formativos de la asignatura;

- Permiten captar los procesos que realiza la/el estudiante para arribar a ciertas producciones.

Agregan que se trata de un tipo de evaluación en general escrita, compuesta por consignas que demandan respuestas amplias y que admiten respuestas diversas. Las respuestas pueden variar en cuanto a extensión, profundidad, organización de la información, enfoque, etcétera, y ser igualmente correctas.

En este caso, la elaboración de la respuesta exige que la/el estudiante relacione un conjunto amplio de conocimientos, organice una respuesta con una estructura lógica interna y la exprese por escrito (aunque actualmente también se recurre a otro tipo de presentaciones, como videos y audios). Este tipo de evaluación otorga mayor libertad, pero al mismo tiempo exige el dominio de la expresión escrita y de las reglas de la escritura académica (citado, parafraseo, etcétera).

Este tipo de exámenes se suele plasmar en un documento y puede incluir anexos en distintos formatos. Los entornos virtuales de aprendizaje suelen tener alguna herramienta para el envío de producciones de los estudiantes (en Moodle es la herramienta Tarea). En general, estas herramientas pueden configurarse para recibir entregas dentro de determinado espacio de tiempo y permiten llevar un registro de trabajos recibidos y pendientes, hacer la corrección y brindar retroalimentación. Constituyen una buena alternativa porque permiten al/a la docente recibir las producciones en un mismo espacio y dejar un registro formal de la entrega en un ámbito institucional.

> *Cuando vimos Tarea, mencionamos cómo configurarla para su entrega grupal o individual, con posibilidad de retroalimentación, etcétera.*

De utilizarse estas herramientas, deben tomarse los recaudos para que docentes y estudiantes se familiaricen previamente con la manera de entregar o recibir archivos. En contextos de masividad, cuando los grupos con los que se trabaja son muy numerosos, será necesario anticipar la cantidad de estudiantes que podrían estar conectados simultáneamente y evaluar la capacidad de la plataforma y los servidores.

Este tipo de evaluación puede llevarse a cabo de manera sincrónica o asincrónica. En la resolución sincrónica, los/las estudiantes realizan el examen de manera simultánea durante un período corto a través de una plataforma virtual. En la resolución asincrónica, resuelvan el examen de manera diferida en el tiempo, aunque dentro de un plazo de entrega.

Ventajas y desventajas

- Pueden ser herramientas muy valiosas para una evaluación formativa, orientada a dar retroalimentación acerca del proceso de aprendizaje.

- La opinión del evaluador tiene incidencia en la corrección. Atendiendo a esta cuestión, se hace necesario establecer criterios de evaluación lo más claros y específicos posibles para ayudar a los/las tutores/as a analizar e interpretar la respuesta.

- Este tipo de evaluación es relativamente sencillo de construir, pero su corrección encierra una mayor dificultad y requiere de docentes especializados en la asignatura y con capacidad para analizar la producción de las/los estudiantes.

- La corrección, por su parte, insume mucho tiempo de lectura y análisis de cada respuesta y requiere de plazos más extensos para la devolución de resultados.

Si deseamos implementar este tipo de actividad evaluativa, es necesario:

- Verificar la identidad de la persona evaluada, a través de la implementación de algún mecanismo de validación, por ejemplo, combinar un examen de entrega con una instancia de examen oral que permita validar la autoría.

- Priorizar ítems que implican una elaboración a partir de este material y no una reproducción directa de información.

- Generar distintas versiones de un mismo examen o consignas con opciones a elegir, teniendo en cuenta que los/las estudiantes pueden comunicarse las respuestas entre sí con mucha facilidad y plagiar material disponible en internet.

En cuanto al plagio, existen algunos programas que permiten detectar cuándo un estudiante copió textualmente de internet. Mencionamos algunos a continuación.

- **Viper:** es un programa gratuito que ayuda a detectar plagios en internet y entre los documentos almacenados en tu computadora. Soporta los siguientes formatos: TXT, HTM, DOC, RTF.

- **Plagiarism checker:** aunque la página está en inglés es capaz de detectar plagios en castellano y, en general, en cualquier otro idioma.

- **PaperRater:** también es gratuito; al igual que la herramienta anterior, está totalmente en inglés, no obstante, es compatible prácticamente con cualquier idioma. Cuenta con dos tipos de análisis, uno más ágil y otro más riguroso, pero lento a su vez. También dispone de diferentes opciones de personalización que nos permiten ajustar el análisis al tipo de documento o trabajo.

Hay diversos tipos de exámenes de respuesta abierta. Algunos demandan una respuesta breve mientras que otros requieren una respuesta de mayor desarrollo. También se diferencian en función de la situación de administración (sincrónica o asincrónica), las condiciones de resolución (individual, grupal) y la tarea propuesta en las consignas (Basabe, Leal Falduti y Tornese, 2020, p. 7; Barberà, 2005).

- **Cuestionario:** en un contexto de enseñanza no presencial, es un formato adaptable para resolución sincrónica (los/las estudiantes lo resuelven simultáneamente en un plazo acotado) porque requiere respuestas breves.

- **Examen de respuesta amplia:** en general orientado al trabajo conceptual en torno a un tema. Por ejemplo, la explicación de un marco teórico o metodológico para el análisis de una situación o el planteo de una propuesta, la comparación de perspectivas, la síntesis de diferentes planteos, la elaboración de un diálogo entre dos exponentes teóricos acerca de una cuestión, la interpretación de información estadística, la elaboración de una recomendación, etcétera.

- **Trabajo práctico:** consignas que requieren utilizar la teoría o metodología en una situación. El propósito es promover la integración de los conocimientos y su transferencia a contextos específicos; puede ser mediante análisis de ejemplos (un relato, un documento, un caso clínico, un fallo judicial, una documentación financiera), la propuesta de solución para un problema mediando la aplicación de procedimientos (elaborar un plan de comunicación para una audiencia determinada, elaborar información contable, establecer un diagnóstico, etcétera); tareas vinculadas con la práctica profesional o con la resolución de problemas propios de dicha práctica (relevamiento de organizaciones del campo profesional, entrevistas a profesionales, diseño de planificaciones, elaborar la documentación técnica para el seguimiento de un proyecto de construcción de una vivienda, evaluar la situación clínica de un paciente); etcétera.

- **Análisis de casos:** presentan situaciones que requieren una intervención; permiten evaluar la capacidad de delimitar problemas, interpretar e identificar datos relevantes y la información faltante, y definir alternativas de solución.

- **Resolución de problemas abiertos:** un problema, plantea una situación cuya respuesta no se conoce y requiere descubrir una estrategia de solución. La información es insuficiente y la/el alumno debe reconstruir los datos faltantes,

o hay un exceso de información y debe seleccionar la que es relevante. Estos problemas pueden ser resueltos a través de diferentes estrategias y pueden tener varias respuestas correctas. Se corresponden con la mayor parte de los problemas profesionales. (Camilloni, 2006)

- **Monografía:** requiere una indagación bibliográfica rigurosa y un desarrollo acorde con las normas de la estructura académica (introducción, planteo de la idea que se va a explorar, fundamentación de las argumentaciones, elaboración de conclusiones, referencia a las fuentes utilizadas, etcétera).

- **Portafolio:** elaboración y presentación de una carpeta o dosier, en que la/el estudiante reúne una colección de trabajos desarrollados a lo largo de un período de tiempo determinado. El portafolio permite no solo evaluar el nivel de logro a un momento dado, sino tener una mirada retrospectiva de sus procesos de aprendizaje a partir del avance de la producción. Además, el alumno/la alumna puede tener la posibilidad de seleccionar los trabajos que va a incluir a partir de la autoevaluación de sus fortalezas y debilidades.

- **La selección puede responder a distintos criterios:** una sucesión cronológica de los mejores trabajos, la evolución de una misma producción en el tiempo, o documentos sobre un mismo tema abordado desde diferentes perspectivas o con diferentes recursos.

Como dijimos en la clase 1, recomendamos proponer evaluaciones que:

- Se realicen durante el desarrollo de la asignatura y no sólo al finalizar cada unidad o módulo.

- Ofrezcan oportunidades para aprender a través del propio proceso de evaluación.

- Se articulen con los resultados de aprendizaje previstos, a fin de fomentar y profundizar la participación de las/los estudiantes al tiempo que ayuda a avanzar en el desarrollo de habilidades y en el conocimiento de la asignatura.

- Planteen diversas actividades que deben llevar a cabo para demostrar su competencia. Actividades que requieren que las/los estudiantes hagan un uso activo de material teórico (en lugar de sólo recordarlo) y aplicarlo a contextos/casos reales, prácticos, etcétera.

Respecto de las condiciones de resolución, excepto en el caso del cuestionario, el resto de los formatos pueden ser administrados de manera grupal. En el caso de implementarse formas de trabajo grupal, estas deben combinarse con evaluaciones individuales para poder apreciar el aporte específico de cada integrante a la producción colectiva.

Diseñar evaluaciones para la modalidad virtual

Como manifestamos en la clase 1, las evaluaciones deben planificarse y pensarse en el marco de la organización didáctica de la asignatura, teniendo en cuenta todo el proceso desde el inicio hasta la finalización del cursado. Esto nos permite visualizar de manera completa e integral los contenidos involucrados, los objetivos de aprendizaje propuestos, los instrumentos que utilizaremos, cómo los combinaremos, los momentos, las formas de desarrollo, el lugar que le damos a la tecnología (y aquí intervienen los distintos enfoques revisados en la clase anterior), los responsables de las correcciones, etcétera.

De manera general, en este apartado proponemos algunas sugerencias que consideramos pueden ser útiles para el diseño de las actividades de evaluación, más allá del instrumento utilizado (Basabe, Leal Falduti y Tornese, 2020):

- Definir qué se propone evaluar. Esta es la primera pregunta para orientar el diseño de la actividad de evaluación. La respuesta seguramente estará vinculada con una determinada "porción" del programa (por ejemplo, "En el primer parcial evaluamos hasta la unidad 2"), pero es necesario precisar qué es lo que las/los estudiantes deberían poder hacer en relación con esos temas.

- La sugerencia es elaborar una tabla o una lista de especificaciones, que vincule los distintos temas que se van a evaluar y el tipo de desempeño esperado en función de los objetivos de aprendizaje (explicar, interpretar, resolver, producir, etcétera) y los contenidos a evaluar.

- Determinar el peso relativo de cada contenido. Lo que les brindará la pauta del alcance y la complejidad que desean que tenga cada actividad de evaluación.

- Elegir el o los tipos de instrumento. Esta elección debe estar dada en función del contenido a evaluar y de los objetivos propuestos, pero también sugerimos que se guíen por criterios de practicidad (cantidad de docentes en la materia, cantidad de estudiantes, accesibilidad a recursos e internet, tiempos necesarios para el diseño y corrección).

- Redactar las consignas de la manera más clara posible. Lo dijimos varias veces, pero es importante tenerlo muy en cuenta: las consignas son la explicación de la tarea que se debe realizar. Esta necesidad se vuelve fundamental en un contexto de educación virtual, en tanto las/los estudiantes no cuentan necesariamente con la presencia docente para ofrecer aclaraciones adicionales durante la resolución. Una consigna ambigua o confusa dará lugar a respuestas no previstas, así como a la necesidad de atender numerosas consultas en las que se piden aclaraciones sobre lo solicitado.

- La consigna debe contener no solo la tarea en sí, sino toda la información necesaria sobre la resolución esperada. Inclusive si se tratara de un foro, también es importante incluir las siguientes cuestiones.
    - **Fechas y plazos:** establecer la fecha y hora de publicación de consignas y del límite para la entrega. Si el envío es por correo electrónico, por aula virtual es necesario tener cierta flexibilidad con los horarios de entrega porque puede haber demoras en la casilla del destinatario, interrupciones de servicio, etcétera.
    - **Formato:** indicar la extensión, el tipo y tamaño de la letra, el estilo de las notas y la bibliografía, etcétera.
    - **Organización de archivos:** es recomendable brindar una pauta para facilitar el manejo posterior, sobre todo si se trata de documentos adjuntos y son muchos estudiantes. Por ejemplo, la denominación del archivo principal ("Apellido Nombre y actividad Nº 1") y de los anexos si los hubiera ("Apellido Nombre_Actividad 1-Anexo 1").
    - **Modalidad de entrega del examen:** si el envío se realizará a través de un entorno virtual de aprendizaje, se recomienda preparar algún breve tutorial para quienes tengan poca experiencia en el manejo de estas herramientas digitales. En el caso de utilizar el correo electrónico para la entrega, debe indicarse al estudiante el asunto del correo para evitar que alguna entrega sea pasada por alto.
    - **Materiales de consulta:** especificar los materiales que de manera obligatoria deben ser consultados y, en caso de considerar necesario algunos optativos.
    - **Criterios de evaluación:** establecer con claridad qué cuestiones serán evaluadas, qué esperan que los estudiantes logren alcanzar/desarrollar con las actividades propuestas.
- Establecer puntajes, escalas de calificaciones cuantitativas y cualitativas.
- Tener estas cuestiones resueltas de antemano ayuda luego en la tarea de corrección. Si se tratara de una evaluación de respuesta cerrada, seguramente deberá detenerse en este punto al momento de diseñarla. Pueden recurrir a puntajes o escalas, que deberían ser otorgadas de acuerdo con el nivel de dificultad y alcance de la tarea propuesta.

La plataforma trae por defecto algunas escalas, pero podemos generar las nuestras propias. Accediendo a Escalas desde la solapa Calificaciones, podrán ver las opciones.



Primeras definiciones en torno a la evaluación

Los invitamos a avanzar en la definición de algunas características centrales que tendrá la evaluación de aprendizajes en sus asignaturas.

A partir del programa de sus asignaturas establecer:

- Instancias de evaluación que se contemplarán
- Tipos de evaluaciones en cada unidad o módulo (sumativas, formativas, etcétera)

- Régimen de promoción. En este punto es recomendable que tengan en cuenta lo que cada unidad académica/institución educativa establece
- Fecha aproximada (momento de cursado) en que se realizará
- Finalidad de cada una de ellas
- Aspectos/cuestiones que se evalúan (proceso, producto, teoría, práctica, habilidades, conceptos, trabajo colaborativo, etcétera)
- Instrumentos que se utilizarán
- Responsables de las correcciones (docentes, estudiantes, pares, invitados).

Sería ideal en este punto que recuperen la organización didáctica que vienen elaborando e incluyan los aspectos vinculados con la evaluación.
Es importante que exista coherencia entre el diseño de la propuesta de evaluación y las características de la asignatura, el contexto y los destinatarios.

Instrumentos de apoyo a la corrección

Por último, aunque no menos importante, queremos dedicarle un apartado al desarrollo de algunos instrumentos que pueden ser útiles para apoyar la corrección.

Consideramos que para la tarea de corrección es imprescindible la definición previa de los criterios de evaluación; esto es, las pautas, reglas o dimensiones a utilizar para juzgar la calidad de las respuestas de los estudiantes de acuerdo con los objetivos perseguidos.

Basabe, Leal Falduti y Tornese (2020) mencionan que la comunicación de los criterios de evaluación puede asumir diferentes modalidades. Existen instrumentos que permiten no solo la comunicación de criterios de evaluación, sino que sirven también como instrumentos analíticos que facilitan la tarea de corrección. En función del tiempo disponible y del tipo de examen que deberá corregir, el equipo docente puede elaborar listas de cotejo o *checklist*, escalas de valoración, o matrices de valoración o rúbricas u otros instrumentos que les resulten apropiados.

Estos instrumentos permiten que las/los docentes de la asignatura evalúen los mismos aspectos y a partir de una escala unificada, reduciendo la variabilidad entre evaluadores.

También permiten centrarse en el contenido de manera específica, la producción del/de la estudiante y evaluar si lo presentado es aceptable, satisfactorio o si, por el contrario, debe ser revisado y tal vez presentado nuevamente.

La lista de cotejo o *checklist* presenta afirmaciones que se refieren a distintos aspectos o dimensiones de la resolución de una tarea, permitiendo verificar la presencia o ausencia de los aspectos identificados. A continuación, un ejemplo de rúbrica.



Aspecto o dimensión del desempeño	Sí	No
Identifica la información relevante del caso		
Hace inferencias a partir de datos disponibles		
Analiza distintas propuestas de solución		
Propone una solución en base al diagnóstico establecido		
Justifica la solución propuesta		
Incluye esquemas que acompañan la metodología seguida para arribar a la solución propuesta		

La escala de valoración presenta afirmaciones que se refieren a los distintos aspectos o dimensiones incluidas en la resolución de una tarea, pero -a diferencia de la lista de cotejo- establece niveles de logro para cada una de esas dimensiones.



Aspecto o dimensión del desempeño	Nivel de calidad		
	Insuficiente	Bueno	Muy bueno
Identifica la información relevante del caso			
Hace inferencias a partir de datos disponibles			
Analiza distintas propuestas de solución			
Propone una solución en base al diagnóstico establecido			
Justifica la solución propuesta			
Incluye esquemas que acompañan la metodología seguida para arribar a la solución propuesta			

La matriz de valoración o rúbrica, al igual que la escala, define categorías de análisis y niveles de logro. La diferencia es que cada nivel de logro está definido mediante un descriptor que establece la evidencia empírica que se debe relevar en cada caso.



Aspecto o dimensión del desempeño	Nivel de calidad			
	Inicial	Básico	Avanzado	Competente
Identifica la información relevante del caso				
Hace inferencias a partir de datos disponibles				
Analiza distintas propuestas de solución				

Propone una solución en base al diagnóstico establecido				
Justifica la solución propuesta				
Incluye esquemas que acompañan la metodología seguida para arribar a la solución propuesta				

Evaluación de un trabajo colaborativo en un foro

Indicadores	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto	0 puntos
Participó en la elaboración de la propuesta ...	La participación fue muy frecuente durante la elaboración de la propuesta	La participación fue bastante frecuente durante la elaboración de la propuesta	La participación fue algo frecuente durante la elaboración de la propuesta	La participación fue bastante aislada durante la elaboración de la propuesta	No hizo ningún aporte durante el tiempo establecido
Cumple con las tareas propuestas en la etapa de ...	Cumple con todas las tareas asignadas en la propuesta de ...	Cumple con casi todas las tareas asignadas en la propuesta de ...	Cumple con algunas de las tareas asignadas en la propuesta de ...	Cumple con muy pocas de las tareas asignadas en la propuesta de...	No cumplió con ninguna de las tareas asignadas en la propuesta

Se trata de una síntesis del ejemplo presentado por Mora, F. (2011) en su artículo "Foros virtuales: aspectos por considerar" en *Revista Calidad en la Educación Superior*, Programa de Autoevaluación Académica, Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. Vol. 2, Nº 2, pp. 9

Para conocer más sobre este tipo de instrumentos les proponemos las siguientes lecturas:



Montenegro, M. y Pujol, J. (2009). "Evaluación de la wiki como herramienta de trabajo colaborativo en la docencia universitaria" en *RED - Revista de Educación a Distancia.* Nº X, pp. 2-15. https://www.um.es/ead/red/M11/4-MontenegroPujol.pdf

Quintana, M. y Cazorla, M. (2013). "La utilización de rúbricas para la evaluación del trabajo colaborativo del alumnado en las wikis" en *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas,* Vol. 8, pp. 120-128. https://www.researchgate.net/publication/258070098_La_utilizacion_de_rubricas_para_la_evaluacion_del_trabajo_colaborativo_del_alumnado_en_las_wikis

Mora, F. (2011). "Foros virtuales: aspectos por considerar" en *Revista Calidad en la Educación Superior*, Programa de Autoevaluación Académica, Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. Vol. 2, Nº 2, pp. 1-16. https://www.researchgate.net/publication/319469382_Foros_virtuales_aspectos_a_considerar

De la Cruz, A. y García, A. (2018). "Los murales digitales para un aprendizaje cooperativo de la Historia: una herramienta innovadora" en *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33 (1). https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/214567/document%2891%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Refereciad bibliográficas

Barberà, E. (2005). *La educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*: Paidós.

Basabe, L. (2020). *Alternativas para la evaluación de los aprendizajes en formatos no presenciales.* Citep -Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/

Basabe, L. y Amantea, A. (2020). *Diseño de exámenes con ítems de respuesta cerrada.* Citep -Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/

Basabe, L., Leal Falduti, B. y Tornese, D. (2020). *Diseño de exámenes con ítems de respuesta abierta*. Citep -Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. https://docs.google.com/document/d/1SxMQ2PqHPT-dAbwmgYqj9cdlCiz8p1WTayVE8oeLN60/edit

Camillioni, A. (2006). "La solución de problemas como estrategia didáctica" en *Revista 12ntes* (Nº 3).

Soletic, Á. (2020). *Recomendaciones para el diseño de la enseñanza en la virtualidad*. Citep -Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/

Taller V

Materiales didácticos en educación virtual



Clase 1

Características de los materiales didácticos

Históricamente en propuestas educativas virtuales, los materiales didácticos eran considerados una de las piezas fundamentales. Incluso llegaban a constituir la propuesta misma de enseñanza, un diálogo simulado entre docente (autor/a-contenidista) y estudiantes, que "aseguraban" el aprendizaje.

Con los desarrollos tecnológicos y los cambios ocurridos en la educación en general y en la educación virtual en particular, se fue configurando un escenario diferente que comenzó a cuestionar el rol central históricamente dado a los materiales didácticos, modificando la concepción de portadores de información a la de generadores de entornos educativos para el desarrollo de procesos de construcción del conocimiento.

> En este contexto los materiales didácticos forman parte de las propuestas educativas virtuales que los incluyen, pero no son toda la propuesta. No se trata de una pieza suelta que se elabora al margen de cualquier otra, sino que están estrechamente vinculados al resto de los elementos de la propuesta educativa y, más aún, están condicionados por las características que dan sentido a la misma (Schwartzman y Odetti, 2014).

Esto amerita que nos centremos en algunas precisiones terminológicas como punto de partida, que nos interesa abordar para compartir un marco común desde donde pensar el diseño de materiales didácticos. Seguramente a esta altura de la lectura estas premisas ya les resultarán conocidas, pero vale la pena ponerlas en consideración una vez más:

- Cuando hablamos de educación virtual estamos haciendo referencia a:

  ...un diálogo didáctico mediado entre el profesor y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente y/o colaborativa (García Aretio, 2003, p. 9).

> *... construcción de un espacio de encuentro a partir de la utilización de la tecnología a fin de promover situaciones de aprendizaje fundamentadas en la construcción social del conocimiento* (Tarasow, 2014, p. 24-25).

- Cuando nos referimos al diseño de una propuesta virtual entendemos que implica un trabajo de organización del entorno virtual que propicie interacciones, selección de recursos disponibles en el aula y en la web; propuesta de actividades que realizarán las/los cursantes para promover los aprendizajes deseados; actuación de docentes como guías de los aprendizajes.

- Cuando hacemos alusión a una *organización didáctica* pensamos en una serie de elementos que deberán ser definidos y diseñados en función a determinados contextos de utilización: objetivos, contenidos, estrategias, actividades, temporalización, material de estudio y recursos tecnológicos; seguimiento y evaluación.

A partir de las consideraciones anteriores, entendemos que los materiales didácticos son uno de los elementos que conforman una propuesta educativa virtual, que el valor y el sentido de los mismos se construye en las interacciones con los otros elementos (actividades, recursos, entorno virtual) y, de la función central del docente como guía y mediador de los aprendizajes. Entonces,

> *¿Cuál puede ser el rol de los materiales didácticos específicamente diseñados para una propuesta educativa virtual? ¿Cuál sería el sentido que podemos otorgarles en el contexto de estas prácticas?*

Nos proponemos, en este capítulo explorar estos interrogantes, analizando a la vez las características generales que deberían tener los materiales para que resulten valiosos. En este sentido, nos valemos de algunas experiencias desarrolladas hasta el momento que tomaremos como casos posibles para identificar algunos rasgos que nos permitan profundizar en la conceptualización de estas nuevas construcciones.

Materiales didácticos: construcción de conocimientos o proveedores de información

Una primera distinción que creemos necesario hacer es delimitar qué entendemos por *materiales didácticos* y por *materiales educativos.* Como sostienen Schwartzman y Odetti (2014), pese a la familiaridad entre ellos, optar por uno u otro no es azaroso en tanto los supuestos implícitos en cada uno son diferentes:

> *Materiales educativos implican una mirada amplia y general que alude a diversos medios/soportes que se incluyen en las propuestas con el fin de ampliar las fuentes de información, las actividades, las formas de presentar los temas que se quieren trabajar o para favorecer la comprensión de un tema complejo. Se trata de materiales desarrollados en las distintas esferas de la sociedad como el arte, los medios de comunicación, el ámbito académico y el empresarial, entre otros, que se destacan por la profundidad en el tratamiento de los contenidos, por su valor estético, por la claridad en la exposición, etcétera* (Álvarez Muro, 2001).

> *Materiales didácticos son aquellos que suponen un procesamiento didáctico para que respondan a una secuencia y propósitos pedagógicos, son previstos para enseñar determinados contenidos en el contexto de una propuesta educativa y se disponen para que los estudiantes interactúen en forma directa con el propósito de aprender* (Schwartzman y Odetti, 2014, p. 92).

Si bien en este taller en particular nos centraremos en los materiales didácticos, como plantea Landau (2006):

> *(...) no resulta fácil establecer un claro límite entre qué se considera un material educativo y un material didáctico. Más que categorías discretas o compartimentos estancos, las fronteras entre ambos son más bien difusas. Sin embargo, podemos señalar como un criterio de diferenciación entre ambos el procesamiento que suponen los materiales didácticos... para que respondan a una secuencia y a los objetivos pedagógicos previstos para enseñar un contenido a un destinatario. La finalidad de éstos últimos no es sólo transmitir una información a cierto tipo de público, sino que el lector/usuario aprenda y comprenda las temáticas trabajadas en él.*

No todo material educativo que forma parte de una propuesta de formación es un material didáctico. Los materiales didácticos portan la intencionalidad de enseñanza, a diferencia de los materiales educativos que deben ser dotados de sentido pedagógico por el docente que los incluye.

Habiendo realizado las primeras precisiones, nos parece adecuado revisar brevemente algunos rasgos de los materiales didácticos en la historia de la educación virtual, para analizar su actual potencialidad.

Habitualmente, los materiales didácticos eran considerados "el todo" de las propuestas educativas a distancia (Mena, Rodríguez y Diez, 2005). En casi la totalidad de los casos:

- llegaban a constituir la propuesta misma de enseñanza, portando la voz del/de la docente.
- Generaban un diálogo simulado entre docente (contenidista) y estudiantes de modo de propiciar los procesos de aprendizaje.
- Estaban pensados para un/a alumno/a en solitario, que estudiaba en forma independiente.
- Se caracterizaban por una estabilidad mayor a los contenidos que desarrollan, vinculada con los altos costos de edición y producción, la complejidad de someterlos a procesos de rediseño y actualización.
- Eran predominantemente cerrados y autosuficientes, respondían al imperativo de condensar todo lo que se esperaba que el/la estudiante aprendiera.
- El conocimiento radicaba en el contenido a ser transmitido y luego incorporado por el/la estudiante.

Podemos animarnos a reflexionar y sostener que dichas limitaciones no sólo tienen que ver con la herencia de los primeros tiempos de la educación a distancia; sino también -y sobre todo- con enfoques fuertemente transmisivos dominantes en la educación superior en contextos presenciales.

Actualmente, como veremos en los párrafos que siguen, las oportunidades de las tecnologías deberían facilitar la búsqueda de alternativas que aborden el diseño de materiales más afines a lo que denominamos educación virtual.

En un caso o en otro, no se trata de soportes y avances tecnológicos sino, principalmente, de supuestos pedagógicos arraigados que condicionan las decisiones didácticas que, como docentes, tomamos a la hora de diseñar materiales didácticos.

Con los desarrollos tecnológicos y los cambios ocurridos en la educación virtual, surgen aportes vinculados con la noción de *aprendizaje ubicuo*[1], la aparición de herramientas propias de la web 2.0. y el diseño centrado en Entornos Virtuales de Enseñanza-aprendizaje (EVEA); proponiendo un modelo de circulación del conocimiento de "muchos a muchos", la construcción colaborativa, la conformación de redes, entre otras cuestiones. Estos elementos comenzaron a cuestionar el rol central históricamente dado a los materiales didácticos en propuestas educativas virtuales, apartándose de la idea de que el/la profesor/a "llegue" con sus conocimientos al estudiante y, en su lugar, generar entornos virtuales que posibiliten el desarrollo de procesos de construcción del conocimiento.

Se plantean en este escenario nuevos desafíos en el diseño de materiales didácticos, que nacen, en gran medida, de las posibilidades de los nuevos contextos y desarrollos, así como de perspectivas teóricas provenientes del campo de la comunicación, la semiótica y la pedagogía (Schwartzman, 2013).

- **Ruptura de la linealidad:** ningún campo de conocimientos es lineal en sus procesos de construcción de nuevos saberes ni en su organización interna. Por ello, el primer desafío que planteamos es explorar alternativas a la organización lineal del material didáctico, analizar el valor de esta ruptura, identificar cómo se pueden construir nuevas estructuras que tengan sentido y promuevan aprendizajes potentes, y cuáles son los modos de lograrlo.

Un contenido sucede a otro. Las secuencias lineales las "inventamos" didácticamente, porque nos ayudan a organizar mejor aquello que queremos proponerles a las/los estudiantes y porque, hasta el día de hoy, es el modo en el que nos sentimos más cómodos, quizás porque seguimos fuertemente influenciados por la cultura letrada.

¿Cómo romper la linealidad de nuestros materiales? ¿Qué recursos podemos incluir que inviten a recuperar otras fuentes de información, otros textos? ¿Con qué formatos y soportes nos sentimos cómodos? ¿Cuántos conocemos? ¿Nos animamos a experimentar con otros?

1. "En cualquier momento y en cualquier lugar", en Burbules, N. (2014) "Los significados de aprendizaje ubicuo" en Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, Arizona, Estados Unidos, pp. 1-10. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898130 (Fecha de consulta: 31 de julio de 2020)

- **Miradas múltiples:** si bien todo material es portador de múltiples miradas, vinculado a lo que los expertos suelen denominar como intertextualidad, las actuales condiciones nos permiten buscar modos más explícitos de plasmar las diversas voces que constituyen un texto.

Es nuestro desafío buscar maneras de incluir en forma más evidente esta multiplicidad, ponerla en juego en un mismo material e invitar a que la propia voz/mirada de quien aprende cobre valor en los diálogos que se puedan establecer en torno a un campo de conocimientos determinado.

¿Cómo ofrecer otras perspectivas sobre un mismo contenido? ¿Cómo dar la posibilidad de que las y los estudiantes incorporen sus propias voces?

- **Multimodalidad:** esta perspectiva nos plantea una oportunidad para pensar de qué manera incluir en los materiales didácticos diversos medios y modos semióticos que favorezcan comprensiones valiosas, potentes, genuinas.

Esto implica, por ejemplo, volver a pensar qué lugar ocupan las imágenes en la elaboración de los materiales (y trascender así la función de "adorno" que acompaña al texto), identificando cómo articular imagen fija, en movimiento, audio, texto de acuerdo a los modos de representación más adecuados al campo disciplinar que abordamos y considerarlo en la construcción de sentido en los materiales.

¿Es posible decir lo mismo con lenguajes diferentes? ¿Qué recursos podemos incluir en nuestro material para enriquecerlo y facilitar la comprensión de determinados contenidos?

- **Aprendizaje como construcción:** es indiscutible el alto consenso en las perspectivas teóricas que sostienen que el aprendizaje supone un proceso de construcción (social e individual). El reconocimiento de esta perspectiva en el desarrollo de propuestas de clases y de diseño de actividades de aprendizaje, entre otras, todavía requiere de nuevas exploraciones en el campo de diseño de materiales didácticos, aun así, nos resulta valiosa su consideración.

El desafío es cómo poner en juego, desde el diseño, todos los aspectos mencionados al servicio de procesos de aprendizaje que promuevan interacciones con un material. Es decir, debemos pensar -en el mismo proceso de diseño de los materiales didácticos - en lectores activos que construyen significados a través de la lectura ya no en solitario sino junto con otros.

¿Qué relación proponemos entre contenidos y estudiantes? ¿Cómo las/los interpelamos? ¿Qué experiencia de aprendizaje nos gustaría desarrollar? ¿Qué actividades individuales y grupales podemos pensar para abordar los contenidos?

En este contexto, coincidimos con Schwartzman y Odetti (2014) en que estos desafíos se oponen a las perspectivas que generan materiales autosuficientes en las que se concentra todo el saber que el alumno debe aprender. Al situar a los materiales como guía, dice Landau (2006), se intenta mostrar que el conocimiento siempre es provisorio, inacabado, que depende fuertemente del compromiso del estudiante y de cuán sólida sea la propuesta.

Los materiales didácticos dejan de ser proveedores de contenidos e información para pasar a ser guías y orientadores de la propuesta de enseñanza y de aprendizaje. Puntualmente, aquí estamos interesadas en promover interacciones significativas entre estudiantes y contenido, proporcionando ayudas que favorezcan la construcción de conocimiento.

Esta perspectiva propuesta por autores como Barberà y Badía (2004); Landau (2006) tiene que ver con considerar a los materiales como portadores de la función de brújula, hoja de ruta o mapa de navegación y es opuesta a la perspectiva en la que se generan materiales didácticos autosuficientes que concentran todo el saber.

Los procesos de construcción de aprendizaje son promovidos no sólo a través de la lectura de unos materiales, de orientaciones, de desarrollos temáticos, de la diversidad de recursos; sino también por las distintas tareas de aprendizaje que realizan las/los participantes de forma individual y con sus pares, a fin de lograr los objetivos de la asignatura y de la unidad/módulo. (Schwartzman, 2009)

En síntesis, el material didáctico a generar en educación virtual tiene que ver con un conjunto de tareas y actividades que recuperan los contenidos y conforman las experiencias de aprendizaje que las y los estudiantes realizarán.

Esto implica que la elaboración tiene una clara intencionalidad didáctica, y esta es la principal diferencia respecto de otros recursos y materiales creados con otros propósitos, que cobran nuevos sentidos al ser utilizados por un/una docente que los incluye en sus propuestas de enseñanza.

Vale aclarar que la educación virtual nos invita a enseñar de otra manera, por lo tanto, es necesario evitar trasladar los contenidos que enseñamos en la modalidad presencial a la modalidad virtual, sin ningún tipo de diseño.

No se trata de escanear capítulos de libros o de subir artículos en PDF. Sino más bien de diseñar materiales didácticos que permitan a los estudiantes abordar esos contenidos, realizar actividades, compartir, construir.

Les proponemos las siguientes lecturas, en las que Valeria Odetti y Gisela Schwartzman nos invitan a pensarnos como autores/as y creadores/as de nuestros propios materiales. A la vez que nos brindan algunos consejos para el trabajo con los contenidos que deseamos enseñar.



Odetti, V (2012). "Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora", PENT FLACSO.

http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduria-contenidos-limites-posibilidades-metafora

Schwartzman, G. y Odetti, V. (2011). "Los materiales didácticos en la educación en línea: sentidos, perspectivas y experiencias". En *Conferencia Internacional ICDE 2011. III Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales.* http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/materiales-didacticos-educacion-linea-sentidos-perspectivas-experiencias

Referencias bibliográficas

Álvarez Muro, A. (2001). "Análisis de la oralidad: una poética del habla cotidiana" en *Estudios de Lingüística del español*, Vol. 15. http://elies.rediris.es/elies15/cap51.html. Fecha de consulta: abril 2020.

Barberà, E. y Badía, A. (2004). *Educar con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*: Machado libros.

García Aretio, L. (2003). "La educación a distancia. Una visión global", publicado en el *Boletín Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados de España*. Nº 146, pp. 13-27.

Landau, M. (2006). "Materiales educativos. Materiales didácticos" y "Las nuevas textualidades en los materiales educativos" en Landau M. *Análisis de Materiales Digitales.* Módulo de la Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías. FLACSO-Argentina.

Mena, M., Rodríguez, L. y Diez, M.L. (2005). *El diseño de proyectos de educación a distancia*. Páginas en construcción: La Crujía.

Schwartzman, G. (2009). "El aprendizaje colaborativo en intervenciones educativas en línea: ¿juntos o amontonados?" en Pérez, S. e Imperatore, A. *Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teóricas y metodológicas*: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.

Schwartzman, G. (2013). "Materiales didácticos en educación en línea: por qué, para qué, cómo". Conferencia brindada en las I Jornadas Nacionales y III Jornadas de Experiencias e Investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa - Universidad Nacional de Córdoba. http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/dispositivos-tecnopedagogicos-linea-medios-interactivos-para-aprender.

Schwartzman, G. y Odetti, V. (2014). "Experimentación en el trabajo con materiales didácticos", en Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. –comp.- (2014) *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción*. FLACSO Buenos Aires: HomoSapiens, pp. 91-113.

Tarasow, F. (2014). "La Educación en línea ya está en edad de merecer" en Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. –comp.- (2014) *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción*. FLACSO. Buenos Aires: HomoSapiens, pp. 21-35.

Clase 2

Pautas para el diseño de materiales didácticos

En la clase anterior vimos que los materiales didácticos en propuestas educativas virtuales:

- forman parte de las propuestas que los incluyen, pero no son toda la propuesta. No se trata de una pieza suelta que se elabora al margen de cualquier otra, sino que están estrechamente vinculados al resto de los elementos y más aún, están condicionados por las características de la propuesta (Schwartzman y Odetti, 2014).

- Cobran valor y sentido en las interacciones con los otros elementos (actividades, recursos, entorno virtual) y a partir de la función docente como guía y mediadora de los aprendizajes.

- Suponen un procesamiento didáctico para que respondan a una secuencia y propósitos pedagógicos, son previstos para enseñar determinados contenidos en el contexto de una propuesta educativa y se disponen para que las/los estudiantes interactúen en forma directa con el propósito de aprender (Schwartzman y Odetti, 2014, p. 92).

- Responden a una secuencia y a los objetivos pedagógicos previstos para enseñar un contenido a un destinatario. La finalidad no es sólo transmitir una información, sino construir aprendizajes.

Todas las consideraciones anteriores permiten reforzar la idea de que para diseñar materiales didácticos es necesario partir de las características de nuestras asignaturas y sus destinatarios/as, a la vez que pensarlos no como portadores de contenidos, sino de una secuencia que incluye contenidos, actividades individuales y grupales, diversas herramientas y que cuentan con la guía y orientación del tutor/de la tutora.

Vimos también que, en general, este tipo de material didáctico busca:

- Romper con la linealidad
- Incluir múltiples miradas
- Proponer una diversidad de medios (multimodalidad)
- Favorecer el aprendizaje como construcción.

Aun teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, recordemos que más allá de los soportes y avances tecnológicos, un elemento fundamental son los supuestos pedagógicos que tenemos arraigados como docentes y que condicionan las decisiones didácticas que tomamos a la hora de diseñar nuestros materiales.

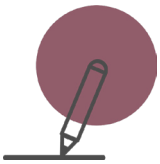
Esta clase está pensada con la intención de seleccionar y desarrollar material didáctico vinculado a sus asignaturas. Para ello, ponemos a disposición una serie de recursos educativos y aplicaciones para el diseño de materiales didácticos.

Una cuestión importante que nos interesa transmitir desde el primer momento es que, a la hora de utilizar imágenes, videos, sonidos, así como textos elaborados/creados por otras personas, es necesario y fundamental respetar la autoría, esto es: introducir al "otro" en el material didáctico, mediante la correspondiente cita sobre las ideas y fragmentos de textos ajenos que usamos. También es necesario tener en cuenta -a través de la revisión de sus licencias- los permisos de uso de las imágenes, videos, audios y otros recursos incluidos en los materiales.

Además de las cuestiones anteriores y, como lo venimos haciendo en cada clase, brindamos algunas sugerencias vinculadas con el desarrollo de materiales didácticos, que pensamos pueden ser útiles para avanzar en el diseño, en el mejor de los casos, junto a otros/as docentes de la asignatura.

Punto de partida: organización didáctica de la asignatura

Si bien no vamos a detenernos en el diseño de la organización didáctica de la asignatura, sí deseamos enfatizar la importancia de partir de ella para la elaboración del material didáctico en educación virtual.



Les sugerimos recuperar lo trabajado en Taller II: "Enseñanza y aprendizaje virtual" para avanzar con la propuesta que presentamos a continuación y, tomarse unos minutos para estructurar un esquema con las unidades/módulos y los contenidos de sus asignaturas. Con las organizaciones didácticas en mano o el esquema realizado, les proponemos que seleccionen una unidad/módulo de la asignatura en la que se desempeñan y luego un tema/contenido sobre el que deseen elaborar un material didáctico. El esquema u organización trazada tiene que permitirles ordenar los contenidos, sus relaciones y jerarquías, a fin de poder ubicar el tema seleccionado en esa estructura.

La sugerencia es no empezar de cero, ya que existe una multiplicidad de contenidos abiertos de los que podemos valernos para elaborar nuestro material didáctico. Por lo tanto, si cuentan con guías, videos, contenidos redactados, fotografías, etcétera, sobre el contenido que desean abordar ya tienen parte del camino recorrido.

A modo de reflexiones iniciales, les proponemos comenzar a pensar (Danieli, Juri, Messi y Pinque; 2010):

- ¿Cuál es la relación entre el contenido seleccionado y los demás contenidos de la unidad/módulo? ¿Cuál es la relación y la secuencia entre el contenido seleccionado y el resto de los contenidos de la asignatura?

Una recomendación a la hora de trabajar con los contenidos es definir qué tan flexible queremos que sea o en qué medida estos requieren un orden mucho más riguroso. Para determinarlo hay que evaluar una posible secuencia progresiva de contenidos, ¿hay algún concepto que es imprescindible para leer el resto de la secuencia?, ¿hay jerarquías conceptuales?, ¿hay articulación entre conceptos? En función de estas cuestiones podremos determinar cuál es la organización más adecuada.

- ¿Cuáles son los soportes o lenguajes más apropiados para el tratamiento del contenido seleccionado? Nos referimos a la adecuación entre contenido y forma. Por ejemplo, conceptos que impliquen procesos, movimientos o dinámicas serán mejor transmitidos quizás por un video que por una foto fija o un texto.

- ¿Qué recursos (herramientas del aula virtual, material de lectura, videos, etcétera) consideran que necesitarán poner a disposición de las y de los estudiantes para que entren en contacto y recorran el contenido? ¿Tendrán en cuenta los conocimientos previos? Por ejemplo, ofrecerá ayudas, aclaraciones o notas marginales, brindarán material complementario para recuperar ciertos conceptos que deberían haber sido aprendidos anteriormente, etcétera.

- ¿Existirán relaciones o vínculos con otros tipos de contenidos o recursos? ¿Cómo se articulan? Por ejemplo, con otro material, con más de dos, mediante enlaces; habrá un índice; etcétera.

- ¿Cómo estarán presentados los contenidos? ¿Definirán una secuencia de lecturas o actividades? Por ejemplo, el material didáctico estará organizado por capítulos, partes enumeradas, títulos y subtítulos; presentará una hoja de ruta; propondrá diferentes recorridos alternativos; incluirá resúmenes que presenten los temas y una breve síntesis; se complementan los contenidos con gráficos, esquemas, mapas, ilustraciones, etcétera.

Una sugerencia: cuanto menor sea la edad de los estudiantes o destinatarios de nuestros materiales, más necesario será que la información esté ordenada y que el material incluya apoyos de lectura, orientaciones. ¿Cómo podemos hacerlo?, a través de títulos, subtítulos, columnas.

- ¿Qué actividades desean proponer? ¿Cuál es la modalidad? ¿En qué espacios deben resolverlas? Por ejemplo, guías de lectura, ejercicios de evaluación, autoevaluación, trabajos colaborativos, elaboración de proyectos; grupales,

individuales, mediante recurso Tarea, foros de discusión, drive, audio, video, etcétera.

- ¿Qué funciones para el aprendizaje les interesaría que desempeñe el material? Por ejemplo, ofrecerá accesos a los contenidos, brindará todos los contenidos, propiciará la comunicación y construcción de los contenidos, etcétera.

- ¿Qué tipo de interacción propiciará el material? Por ejemplo, entre estudiantes y docentes, entre estudiantes, entre estudiantes y expertas/os etcétera.

Para ilustrar las preguntas anteriores, compartimos algunas decisiones que tomamos al momento de diseñar los materiales en el marco de estos talleres.

Los materiales didácticos de los talleres que venimos desarrollando presentan una organización lineal. Es necesario, avanzar clase por clase con las lecturas e ir resolviendo las actividades planteadas. En ocasiones presentan múltiples miradas que se enriquecen con la lectura que ustedes están haciendo.

Si bien los materiales se componen fundamentalmente de texto, se proponen también videos, enlaces a sitios web, lecturas, y actividades a través de recursos que ofrece la plataforma Moodle y otros externos a ella.

Tanto la secuencia de contenidos como la de actividades fueron pensadas de modo tal que favorezcan procesos de construcción, en ocasiones de manera individual y en otras de manera colaborativa. Provocan la reflexión, el diálogo, la práctica, la exploración y la posibilidad de equivocarse como parte del aprendizaje.

Si bien los talleres que integran esta propuesta de capacitación en educación virtual fueron pensados de manera secuencial, pueden abordarse de manera independiente. Esto se traduce en el diseño de los materiales didácticos.

Volveremos sobre estas cuestiones más adelante, aunque sugerimos comenzar a reflexionar sobre ellas y tomar las primeras decisiones.

Material didáctico, los formatos

Uno de los materiales que más se adapta a las características mencionadas (flexibilidad, multimodalidad, aprendizaje como construcción, múltiples miradas) es el *hipermedia*, en tanto ofrece una red de conocimiento interconectados gracias a la que la/el estudiante puede moverse por rutas o itinerarios secuenciales y no secuenciales a través del espacio de información conceptual y, de este modo, aprender "incidentalmente" mientras lo explora, en oposición a ser dirigido por una serie de órdenes de tareas (Jacobs, 1992; Horney, 1993).

El material didáctico podría reunir solo algunas de las características enunciadas y no por ello ser un material de baja calidad o no acorde a la educación virtual. Es más, podría suceder que en un determinado momento plantee una estructura cerrada (con una organización explícita y conexiones establecidas), con interconexiones entre distintos medios e interactividad con los/las estudiantes. En otro momento, podríamos decidir utilizar ese mismo material para un nuevo grupo y rediseñarlo con una estructura más abierta, con sugerencias de conexiones entre conceptos y con varios recorridos posibles.

Dichos materiales se distinguen por ofrecer una estructura abierta e incompleta, que permite articular elementos tanto dentro como fuera del propio material. Característica que favorece la actualización, la reutilización y la adaptación en función del contenido o de los cambios que deseamos realizar.

Asimismo, poseen conexiones subjetivas, es decir, enlaces cuya relación no es explícita y que se propician a través de estrategias de diseño tales como la forma en que se organiza la información y la existencia de huellas de lectura (Schwartzman y Odetti, 2013). Estas características, entre otras, podrían promover procesos de construcción de conocimientos, en tanto amplifican las posibilidades para que las/los estudiantes tomen decisiones de lectura, construyan conexiones dentro y fuera del material, articulen elementos que se presentan, "personalicen" su recorrido de lectura, accedan a información desde distintos registros semióticos.

El formato habitual de la narrativa en la web es aquel en el cual existen diversos tipos de enlaces que van vinculando contenidos de diferentes entornos. George Landow, uno de los referentes de estas temáticas, señala que: "Los nexos electrónicos unen fragmentos de textos internos o externos a la obra, creando un texto que el lector experimenta como no lineal o, mejor dicho, como multilineal o multisecuencial" (1995, p. 16).

Siguiendo a Schwartzman y Odetti (2013) esta estructura denominada *hipertexto* es el antecedente de la *hipermedia* en la cual los enlaces vinculan contenidos en diferentes lenguajes semióticos: texto escrito, audio, imagen y audiovisual. Lo que se destaca en ambos casos es el peso de esa estructura como contenido en sí mismo: es decir, esta interacción entre diversos recursos tiene que estar diseñada en función de la experiencia de navegación que queramos ofrecer a nuestros/as estudiantes. Esto es importante para entender que la acción de enlazar recursos, por ejemplo, en un documento en formato PDF, no convierte a ese documento en un recurso hipermedial. Es necesario diseñar una estructura que acompañe el proceso de exploración del contenido. Esta estructura va a determinar, en gran medida, los usos de ese recurso.

Nos interesa acercarles ejemplos proporcionados por Odetti (2018). Dicha autora repasa tres tipos de estructuras narrativas hipermediales en relación con los materiales didácticos, a partir de las interacciones que se proponen. No se trata de las únicas estructuras posibles, pero creemos que, a los fines de la exploración, son sumamente valiosas y representativas:

Ejemplo 1. En este caso se trata de un mural que, en primer lugar, brinda las orientaciones para la lectura. Luego se presentan tres textos que se toman como insumo para producir los *podcasts* de conversaciones que se encuentran al final. Los textos y audios se disponen todos en el mural, sin necesidad de salir de la pantalla para acceder a la información, dirigirse a otra página, etc.

Se usan los títulos para ordenar los recursos y la identificación de "PDF" o el reproductor de audio para anticipar el tipo de recurso a explorar. Enlace http://www.pent.org.ar/producciones/didactica/

Recurso: mural y aplicaciones para grabar audios. Puede compartirse en el aula virtual como enlace o como etiqueta.

Ejemplo 2. Este recurso hace uso de la metáfora de *Alicia en el país de las maravillas* para trabajar el tema del espacio hipermedia. Los contenidos se encuentran organizados en tres franjas visuales: en la primera, los recursos actúan como motivadores del tema, luego viene una segunda franja donde se encuentra la densidad teórica de la temática y, finalmente, una tercera franja con ejemplos de experiencias. El estudiante tiene libertad para navegar y explorar los diferentes recursos.

Enlace acortado: http://alicia.pent.org.ar/

Recurso: mural y aplicaciones para audios, videos, muchos de ellos con enlaces. Puede compartirse en el aula virtual como enlace.

Ejemplo 3. Este material dedicado a la temática del agua constituye una propuesta lúdica. Cuenta con indicaciones de uso para el/la docente y con diversas propuestas de actividades para trabajar el tema, articulando, incluso, otras herramientas.

Enlace: https://prezi.com/view/QSxNK42oqec9i7JXL5dv/

Recurso: presentación elaborada en Prezi y Padlet. Puede compartirse en el aula virtual como enlace.

Aclaración: Prezi es un software que permite el uso libre, pero si se adquiere la licencia se accede a una mayor variedad de recursos, plantillas, etc.

Ejemplo 4: Material que corresponde a un curso a distancia, implementado de manera asincrónica. Está pensado para ser impreso y reúne todos los contenidos requeridos para el abordaje de los temas que plantea, enlaces a lecturas y videos, así como espacios para completar las actividades.

Enlace: https://drive.google.com/file/d/1m2xmVp1kaDBi4q40qVC0SPJEDrzLLt_b/view

Recurso: material elaborado en un procesador de textos, convertido a PDF, que incluye a su vez, los enlaces a los sitios de interés.

Es nuestra intención que al navegar los ejemplos presten atención a las diferentes formas en el diseño/estructura que presentan, a la organización de los contenidos y recursos, al tipo de lenguaje, a los vínculos con otros medios, al recorrido que se invita a realizar a los/las estudiantes, etcétera.

¿Cuál fue la primera impresión que tuvieron al acceder a los ejemplos? ¿Cómo les resultó la disposición de los componentes? ¿Cuál de los ejemplos les resultó más claro y favoreció la lectura del contenido?



Para quienes deseen profundizar acerca de los materiales didácticos y materiales hipermediales, les acercamos las siguientes lecturas:

- Schwartzman, G. y Langhi, M. (2016). "¿De quién son tus materiales didácticos? Experiencia de apertura de un material didáctico para la educación en línea". En *VII Seminario Internacional de RUEDA 2016*, Santa Fe, Argentina. http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/quien-son-tus-materiales-didacticos-experiencia-apertura-un-material-did

- Odetti, V. (2018). "Materiales didácticos hipermediales: lecciones aprendidas y desafíos pendientes". En García, J.M. y Báez Sus, M. (comp.) *Educación y tecnologías en perspectiva.* FLACSO. Uruguay.https://publicaciones.flacso.edu.uy/index.php/edutic/article/view/19

- Salinas, J. (1994). "Hipertexto e hipermedia en la enseñanza universitaria". *Pixel-Bit: Revista de medios y educación, Nº.1* https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/45419/file_1.pdf?sequence=1&tisAllowed=y

Una experiencia de diseño, el "remixado" como estrategia

Apostamos a crear materiales didácticos a partir de recursos educativos abiertos (REA) y de otros materiales que hayamos elaborado y podamos reutilizar para adaptarlos a un nuevo grupo, a una nueva situación, a un nuevo contexto y, por supuesto, a una nueva organización didáctica.

Recursos abiertos definidos inicialmente por la Unesco (2012) como "materiales de enseñanza, aprendizaje e investigación en cualquier soporte, digital o de otro tipo, que sean de dominio público o que hayan sido publicados con una licencia abierta que permita el acceso gratuito a esos materiales, así como su uso, adaptación y redistribución por otros sin ninguna restricción o con restricciones limitadas" (2012:1). Los REA se vinculan con prácticas de intercambio, cooperación y colaboración entre pares, instalando dinámicas de producción en red (Pretto, 2013). Esto se apoya en sus rasgos distintivos: accesibles, reusables, interoperables, sostenibles y presentados con sus metadatos (Santos, Ferran y Abadal, 2012).

El "remixado" es una estrategia que permite generar una obra nueva a partir de otra ya existente. Toma los elementos centrales del material o la obra original y los enriquece o reestructura en función de una mirada propia.

¿Qué quiere decir entonces recurrir al "remixado" para generar materiales didácticos?

Siguiendo a Schwartzman y Odetti (2013) el "remixado" implica principalmente trabajar sobre un texto o material abierto para su modificación y adaptarlo a las necesidades de una propuesta educativa. En este proceso el/la docente puede aprovechar una obra existente y generar un material didáctico que resulte útil al proceso de formación que lleva adelante. Ahora bien, una cuestión clave a considerar es que podemos hablar de "remix" siempre y cuando sigamos reconociendo la obra original en el nuevo material generado. ¿Cuál es el valor de esta transformación? En el proceso de "remixado" el/la docente puede aprovechar materiales circulantes, adaptarlos a las características de su grupo de estudiantes y enriquecer la obra original con su propia voz, que se incluye como una "capa" de significado potencialmente nuevo que nos permite mirar todo "con otra lente", al poner ciertos énfasis, agregar elementos y enriquecerlo.

No siempre es necesario empezar de cero, escribir una clase, filmar un video, grabar un audio. Hay mucho escrito, podemos acceder a valiosos materiales disponibles en la web en diferentes formatos que pueden ser aprovechados, reutilizados, "remixados" en vistas a su adecuación a la propuesta de sus asignaturas.



Les proponemos ahora iniciar la construcción y/o revisión de un material didáctico para sus asignaturas, para lo cual, en primer lugar, deberán seleccionar una temática a abordar. A partir de dicho tema/contenido:

1. Elaboren un esquema, un mapa conceptual o un punteo de los contenidos a desarrollar para abordar el tema. Este esquema les servirá de guía para contextualizar el material didáctico.

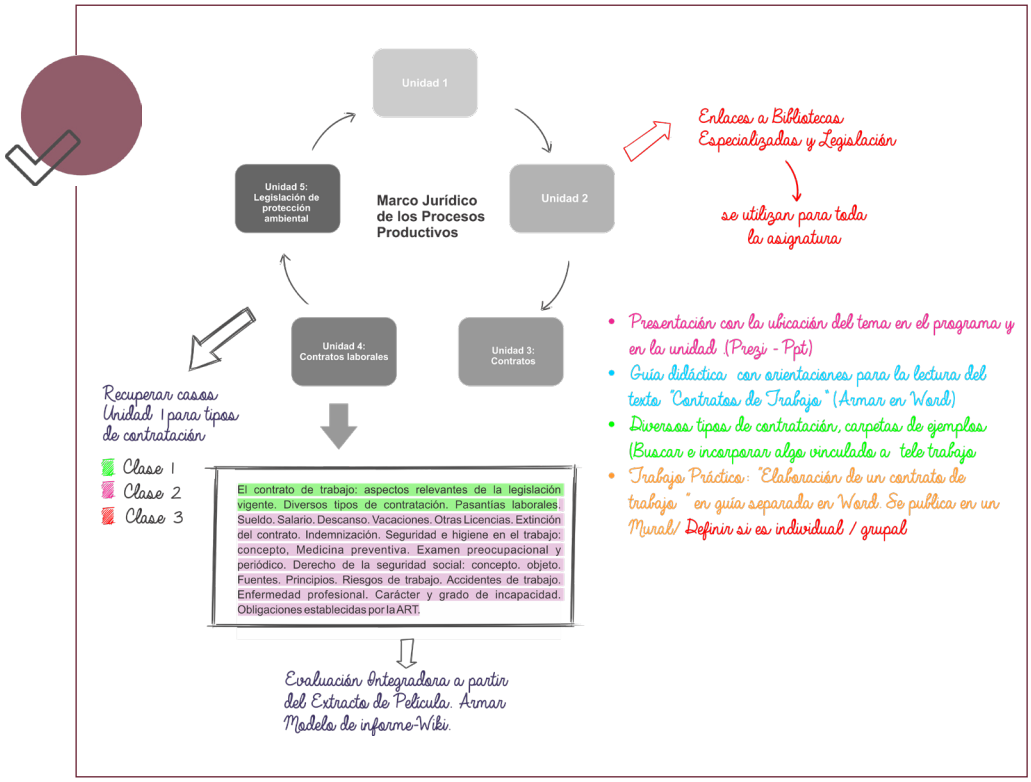
2. Planifiquen el recorrido que realizará el/la estudiante prestando atención a su organización y la forma en que lo abordarán.

3. Seleccionen los recursos a utilizar: lecturas, videos, grabaciones, etc. Pueden recurrir a los recursos compartidos en el inventario de la Clase 1 así como a aquellos explorados en los talleres anteriores.

4. Ubíquenlos en el esquema, indicando si el/la estudiante accederá desde el material o estarán disponibles fuera del mismo, alojados en otro espacio.

5. Revisen el trayecto planificado y piensen en qué momento ofrecer ayudas para recuperar conceptos previos, clarificar aquellos que revisten complejidad (guías, recursos complementarios, tutoriales, notas, etc.).

6. Incluyan en el esquema las actividades que realizarán las y los estudiantes.



Seleccionado el tema con el que van a trabajar, avanzamos sobre algunos principios a tener en cuenta a la hora de diseñar los materiales didácticos.

Principios y sugerencias para la elaboración de materiales didácticos

Según Cabero y Gisbert (2002), los materiales didácticos deben tener en cuenta los siguientes principios:

- **Cuanto menos, más.** Consiste en que solo deben aparecer aquellos recursos que sean necesarios para el desarrollo de la acción educativa. Más información no supone siempre más aprendizaje ni mayor comprensión. Estos vendrán de los procesos cognitivos que se realicen con la actividad, de la estructura didáctica y de las demandas que genere su lectura.

Ya sea que se trate de textos o de presentaciones, intenten escribir textos sencillos y directos. Redacten párrafos más bien breves, no intercalen los vínculos entre las palabras, esperen a concluir la idea principal.

- **Lo técnico supeditado a lo didáctico.** El multimedia es un lenguaje muy rico por la gran cantidad de recursos que puede integrar. Desde el manejo de textos con todas sus posibilidades de autoedición: tamaños, colores, fondos, resaltados, letras en movimiento, etc. hasta la inclusión de elementos icónicos dotados de movimiento: botones que cambian de color, gif animados, animaciones, videos, sonidos, etc. Sin olvidar todas las posibilidades de navegación y expresión de las interfaces de usuario. Todas esas posibilidades expresivas deben estar al servicio del objetivo que, mediante este recurso, queremos lograr.

Se pueden emplear para hacer más atractiva una página, pero detrás de ese atractivo no debemos olvidar que tiene que haber una intención relacionada con el aprendizaje.

- **Legibilidad contra irritabilidad.** Todos los textos que aparezcan en las pantallas se deben leer sin dificultad. Será necesario cuidar aspectos tales como: tamaño de letra, fuente (no todas son igualmente legibles), espacios interlineales, longitud de línea y densidad de página. Evitar el uso simultáneo de

Muchísimos colores
Muchísimas fuentes y *estilos.*

- Incentivar la lectura. Tan malo puede resultar la utilización abusiva del texto plano en el que el estudiante se limita a leer, sin encontrar pausas de lectura, títulos intermedios, gráficos, hipertextos, etc. como la continua y excesiva utilización de este último recurso de navegación, donde el usuario/la usuaria debe estar saltando continuamente de página. Pues a la pereza que supone entrar en todos los hipervínculos se puede unir la desorientación del salto continuo, si no hay una estructura perfectamente definida.

  Un factor que puede influir en la decisión de abandonar o posponer la lectura ante un contenido es la longitud de la página. Tres o cuatro pantallas de lectura fluida pueden ser una buena medida.

  Pero también puede ser frustrante que las páginas apenas tengan contenido. Este hecho produce dos efectos indeseados; el primero, que la/el estudiante piense que la información es muy banal por escasa y la descarte; el segundo, cierta irritación si la página tarda en descargarse en el navegador o para su impresión.

Una sugerencia, demasiadas ilustraciones pueden distraer la lectura. Las ilustraciones, los gráficos y los mapas son más recomendables para:

- Clarificar y organizar la información
- Dirigir y mantener la atención
- Ofrecer una explicación en términos visuales
- Favorecer la retención de la información
- Promover y mejorar el interés y la motivación

- **Interactividad**. Centrada tanto en la interacción con contenidos y materiales como con los demás recursos que forman parte del entorno de formación:

páginas relacionadas, diccionarios de términos, sistemas de comunicación para la relación con estudiantes, tutoras/tutores y administradores de la plataforma si los hubiera. Para fomentar la interactividad podemos recurrir a las siguientes tácticas:

- Ofrecer materiales con diferentes puntos de vista
- Presentar materiales incompletos que requieran investigar
- Utilizar una dificultad progresiva en la presentación de los materiales.

- **Flexibilidad**. Los materiales podrían permitir también:
  - Que el/la estudiante organice su aprendizaje de acuerdo con sus necesidades
  - Elegir algunos canales de comunicación con el resto de sus compañeros/as.
  - Elección de los recursos con los que quiere interactuar. Esta flexibilidad no implica no establecer ciertos requisitos temporales para el desarrollo de las tareas.

- **Hipermedios**. Como uno de los sistemas de navegación. Como vimos en la clase anterior, la navegación a través del contenido y los diferentes recursos, en unos casos, podría ser lineal siguiendo el orden que marque el propio contenido y, en otros, el/la estudiante podría tener la oportunidad de seleccionar aquello que le pueda resultar más interesante.

> *Un índice cuidado, una guía, favorecerá este recorrido.*

¿Con qué herramientas pueden diseñarse los materiales didácticos?

Si bien la idea de diseñar materiales didácticos tiene como premisa avanzar a partir de lo que tenemos desarrollado o se encuentra disponible en la web y utilizar aquellas herramientas con las que nos sentimos cómodos y nos resultan familiares, nos parece interesante brindarles sugerencias de algunas herramientas de entre las actualmente accesibles que les permitan pensar en el diseño. Como se imaginarán, se trata de un campo en constante actualización; pero las que se mencionan aquí son las más utilizadas hoy en día.

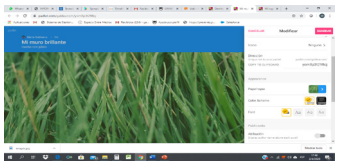
La selección de una o varias de ellas, dependerá de las características que decidieron va a tener el material y, por ende, de los contenidos a trabajar, los recursos, la estructura.

> *Las aplicaciones que presentamos no requieren conocimientos técnicos específicos, son de uso bastante intuitivo; pero existen algunos tutoriales en YouTube, y siempre el ensayo y error en general es suficiente para animarse a explorarlas. Tampoco ofrecemos una lista exhaustiva, sino aquellas más sencillas y conocidas.*

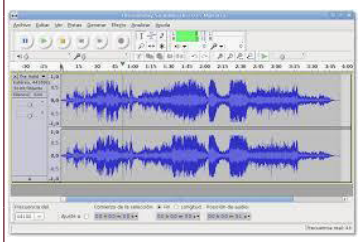
Avanzaremos en esta presentación, en función del formato y del lenguaje que vamos a utilizar en nuestro material: texto, audio, video, imágenes. Algunas de las herramientas que recomendamos son:

	RECURSO	ENLACE	UTILIDADES
	**Prezi**	https://prezi.com/	Aplicaciones para elaborar presentaciones con diferentes plantillas. Permite incluir textos, imágenes, audio, videos, animaciones, etc.
	Slideshare	https://es.slideshare.net/espanol	
	Aplicaciones de Microsoft (PPT, Word, Power Point, Publisher)		
	Canva	https://www.canva.com/es_419/	

Ahora bien, si quisiéramos generar un material hipermedia, las herramientas que pueden sernos útiles son:

	**Padlet**	https://es.padlet.com/dashboard	Murales/pizarrones colaborativos que permiten compartir y almacenar contenido multimedia. Es básicamente un muro digital que puede utilizarse como un tablón personal o una pizarra colaborativa que permite insertar imágenes, enlaces, documentos, videos, audios, presentaciones, entre otros.
	Mural	https://beta.mural.co/signin?returnUrl=%2Fdashboard	
	Popplet	http://popplet.com/	
	Genially	https://www.genial.ly/es	

En otras ocasiones necesitaremos grabar audios que pueden ser utilizados como mensaje de bienvenida, para brindar orientaciones, alguna explicación particular, acompañar una presentación, entre otros usos. Existen numerosas aplicaciones para generar un audio, pero también podemos hacerlo desde nuestros dispositivos celulares.

	**Audacity**	https://audacity.es/	Aplicaciones para grabación y edición de audios.
	Podcast & Radio		
	Clyp.it	https://clyp.it/online-voice-recorder	
	Voki	https://l-www.voki.com/site/app	

Si necesitáramos trabajar con información, acontecimientos ordenados cronológicamente, las aplicaciones que nos pueden servir son:

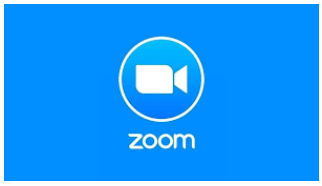
	**Timeline**	https://timeline.knightlab.com/	Aplicación que sirve para visualizar y navegar por acontecimientos en una línea de tiempo, de forma que podamos ordenar una cronología en el tiempo, asociándola por referencias, iconos, etc.
	Tiki-Toki	https://www-tiki--toki-com.translate.goog/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=sc	

Muchas veces utilizamos infografías, para conocer cómo realizarlas, en qué ocasiones y qué herramientas pueden utilizarse, les acercamos el enlace a un material elaborado por el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la UBA -CITEP, que detalla qué son, sus funciones, el porqué, el paraqué y cómo utilizar infografías. Por último, muestra las aplicaciones con las que podremos diseñarlas y brinda algunos ejemplos:



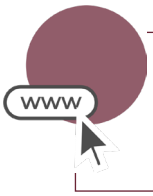
http://citep.rec.uba.ar/covid-19-nanocontenidos-4/

La situación atípica que se inició para nosotros en marzo de 2020 puso a disposición una serie de recursos para desarrollar las clases en vivo, a través de videoconferencias. Los más utilizados son:

	**Zoom**	https://zoom.us/es-es/meetings.html	Aplicaciones para video conferencias
	Skype	https://www.skype.com/es/	
	Hangouts	https://hangouts.google.com/	
	Jitsi	https://meet.jit.si/	
	Google Meet	https://meet.google.com/	

La clase no puede o no debería ser trasladada de igual manera, sin modificaciones ni ajustes a un espacio sincrónico, a una videoconferencia.

La presentación que les acercamos en este caso muestra cómo pensar las clases en vivo, ya sea como interacción, colaboración o como cocreación. En qué momento se propone la participación de los y de las estudiantes, qué lugar ocupan en la clase, qué deseamos provocar en los/las interlocutoras.



http://citep.rec.uba.ar/nanocontenidos-la-clase-en-vivo-y-la-asincronica/

A la hora de seleccionar recursos en formato video muchas veces necesitamos hacer recortes, incluir títulos o subtítulos, generar efectos, introducir transiciones. Les resumimos aquí algunos de los conocimientos técnicos necesarios para realizarlos con las aplicaciones más sencillas:

	**Movie Maker**	https://windows-movie-maker.uptodown.com/windows	Aplicaciones que nos permiten crear nuestras propias películas, editar videos, ya sean propios o de otros. También se utilizan para extraer fragmentos de películas.
	Openshot	https://www.openshot.org/	
	Shotcut	https://shotcut.org/	
	YouTube	https://www.youtube.com/	

Otras veces queremos realizar nuestros propios videos, para lo que no necesitamos ser expertos/as, con nuestros celulares o las cámaras de nuestras PC podemos realizar pequeñas producciones. Les acercamos en el siguiente enlace una serie de consejos para la autograbación de videos: cuestiones relacionadas a sonido, iluminación, encuadre, estabilidad, preparación del dispositivo y otras consideraciones.



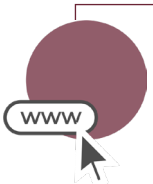
http://citep.rec.uba.ar/covid-19-nanocontenidos-10/

Recursos de libre acceso

Quienes estamos en la tarea de diseñar materiales didácticos para nuestras asignaturas, tarde o temprano nos encontramos con la tarea de seleccionar recursos educativos para ofrecer a los/las estudiantes o bien para incluir en el diseño. Es fundamental buscar recursos de libre acceso. No todo lo que está en la web es de uso libre, así que es bueno tener a mano bancos de datos con licencias Creative Commons, identificadas mediante este logo.

Estas licencias permiten la reutilización de los contenidos y, aunque en algunos casos no lo requieran, es siempre recomendable citar las fuentes.

Existen numerosos sitios que ofrecen esos recursos abiertos. A continuación, y a modo de ejemplo, les ofrecemos un banco de imágenes y uno de sonidos de uso libre.



Banco de imágenes
https://pixabay.com/es/

Banco de sonidos
http://soundbible.com/

Alberione (s/f) nos plantea que reconocernos como "autores" de los materiales con los que trabajamos en clase –presencial o virtualmente, implica enfrentarnos a determinadas preguntas, entre ellas:

> *¿Son propias todas las ideas, las palabras, los recursos que utilizamos en nuestros materiales o debemos darle crédito a alguien más por ellos?*

Esta pregunta trae aparejadas dos cuestiones respecto a la manera en cómo introducimos al "otro" en nuestra obra. Una de estas cuestiones hace referencia a si atribuimos correctamente -mediante la correspondiente cita- las ideas y los fragmentos de textos ajenos que usamos. La otra si tenemos en cuenta -mediante la revisión de sus licencias, los permisos de uso de las imágenes, videos, audios y otros recursos incluidos en los materiales.

> *¿Cómo garantizamos el derecho a ser referidos/as como autores/as de esos materiales, promoviendo a su vez la libre circulación del conocimiento?*

De acuerdo a la legislación argentina, si como autores/as no establecemos explícitamente los usos permitidos de nuestros materiales, se sobreentiende que rige el *copyright*, es decir la fórmula "todos los derechos reservados". Esto incluye la prohibición de copia, distribución, comercialización y reutilización de los materiales. Por ello es importante que como docentes decidamos y hagamos explícitos qué derechos cederemos de nuestros materiales y en qué condiciones.

Existen opciones de licenciamiento, como las licencias Creative Commons (CC), que reconociendo el "derecho moral" de los autores y de las autoras a ser reconocidos/as como tales, ofrecen algunos derechos a otras personas bajo ciertas condiciones. Ahora bien, como mencionamos, existen un sinnúmero de Recursos Educativos Abiertos que podemos utilizar para el diseño de nuestros materiales.

En el caso de querer utilizar producciones que no son propias, tengan en cuenta que la Ley 11.723 -Régimen Legal de la Propiedad Intelectual, establece en su Art. 10 que "Cualquiera puede publicar con fines didácticos o científicos, comentarios, críticas o notas referentes a las obras intelectuales, incluyendo hasta mil palabras de obras literarias o científicas u ocho compases en las musicales y en todos los casos sólo las partes del texto indispensables a ese efecto".



Para saber más acerca de las licencias Creative Commons, los invitamos a acceder al siguiente enlace: https://creativecommons.org/about/program-areas/education-oer/

Llegó el momento de continuar con el diseño de sus materiales didácticos. Dado que se trata de dar los primeros pasos, lo ideal es no iniciar un material didáctico de cero, sino más bien retomar lo ya trabajado para otorgarle una estructura adecuada a la disciplina, a partir de las recomendaciones indicadas anteriormente.



La actividad consiste en:

1. Recuperar el esquema elaborado anteriormente.

2. Desarrollar un material didáctico vinculado al tema seleccionado incluyendo:

- Presentación del tema y su relación con los demás contenidos de la unidad y/o de la asignatura, objetivos de la clase
- Hipervínculos a recursos externos: video (propios o de acceso libre), audio, bibliografía, presentaciones, etcétera
- Recorrido a realizar por el/la estudiante, esto es, cómo avanzará con el aprendizaje a partir del material brindado.

Referencias bibliográficas

Alberione, E. (s/f). "De autores, licencias y modos de circulación del conocimiento" en "Columna de opinión. Módulo Enseñar con TIC en educación superior", PROED, Universidad Nacional de Córdoba.

Cabero, J. y Gisbert, M. (2002). *Materiales formativos multimedia en la red. Guía para su diseño*. Sevilla: SAV de la Universidad de Sevilla.

Danieli, M.; Juri Ruiz M.; Messi M.; y Pinque, G. (2010). "Taller de producción de Materiales Educativos para el aula virtual" desarrollado en el marco del *Programa de Educación a Distancia*. Universidad Nacional de Córdoba

Horney, M. (1993). *A Measure of Hypertext Linearity. Journal of Educational Multimedia and Hipermedia*, 2, 1. 67-82.

Jacobs, G. (1992). "Hipermedia and discovery-based learning: a historical perspective". *British Journal of Educational Technology*, 23, 2. 113-121.

Landow, G. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica a y la tecnología*: Paidós.

Odetti; V. (2018). *Narrativas trasmedia*: El Abrojo.

Santos, G.; Ferran, N. y Abadal, E. (2012). "Recursos educativos abiertos: respositorios y uso" en *El profesional de la información, marzo-abril,* v. 21, n. 2, pp. 135-145.

Schwartzman, G. y Odetti, V. (2013). *Remix como estrategia para el diseño de Materiales Didácticos Hipermediales.* http://goo.gl/Duw8Em.

Schwartzman, G. y Odetti, V. (2014). "Experimentación en el trabajo con materiales didácticos" en Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. – comp.- (2014) *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción*. FLACSO. Buenos Aires: HomoSapiens, pp. 91-113.


9 789878 829159



María Galdeano
galdeanom@gmail.com

Paula Buontempo
buontempop@gmail.com

Resistencia, Corrientes, Argentina