

**Rozzi de Bergel, Ana María**

*Competencias pedagógicas de los docentes universitarios para desempeñarse como contenidistas en educación a distancia de calidad. El caso de tres universidades de Buenos Aires*

**Tesis de Doctorado en Sociología**  
**Facultad de Ciencias Sociales, Políticas y de la Comunicación**

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Rozzi de Bergel, A. M. (2013). *Competencias pedagógicas de los docentes universitarios para desempeñarse como contenidistas en educación a distancia de calidad : el caso de tres universidades de Buenos Aires* [en línea]. Tesis de Doctorado, Universidad Católica Argentina, Facultad de Ciencias Sociales, Políticas y de la Comunicación.

Disponible en:

<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/competencias-pedagogicas-docentes.pdf> [Fecha de consulta: .....]

Competencias pedagógicas de los docentes universitarios para desempeñarse como contenidistas en educación a distancia de calidad. El caso de tres universidades de Buenos Aires.

Ana María Rozzi de Bergel

Pontificia Universidad Católica Argentina “Santa María del Buen Ayre”

Septiembre de 2013

Competencias pedagógicas de los docentes universitarios para desempeñarse como  
contenidistas en educación a distancia de calidad. El caso de tres universidades de  
Buenos Aires.

Ana María Rozzi de Bergel

Pontificia Universidad Católica Argentina “Santa María del Buen Ayre”

Para optar al título de Doctora en Sociología

Directora: María Irma Marabotto

.....  
Firma de la Directora

Septiembre de 2013

Aprobada en nombre de la Pontificia Universidad Católica Argentina por el siguiente Jurado

Examinador:

---

---

---

---

---

Fecha de aprobación: \_\_\_\_\_

Nota: \_\_\_\_\_

A mi esposo, quien fuera mi inspiración y mi apoyo.

## ÍNDICE

Resumen.....	1
Abstract .....	2
SECCIÓN I – INTRODUCCIÓN .....	3
a. Planteamiento del problema .....	3
b. Formulación del problema .....	9
c. Objetivos .....	10
d. Definición de términos usados en esta investigación.....	11
SECCIÓN II – MARCO TEÓRICO .....	17
CAPÍTULO 1. Contexto social actual de la EaD mediada por las tic .....	19
1.1. Impacto del medio sociotecnológico en la calidad de la EaD mediada por las TIC	38
1.2. Impacto del medio sociotecnológico en la calidad del rol docente en la EaD mediada por las TIC.....	46
1.2.a. El rol de contenidista en la EaD mediada por las TIC .....	56
CAPÍTULO 2 - La mediación pedagógica de calidad en la EaD mediada por las TIC..	62
2.1. Relación de la mediación pedagógica con la calidad de los procesos de aprendizaje	63
CAPÍTULO 3 - Calidad de los materiales curriculares para la EaD mediada por las TIC	81
3.1. Calidad del diseño de la ruta de aprendizaje .....	81
3.2. Calidad del discurso .....	86
3.3. Calidad de la complementariedad de roles del docente y el estudiante .....	99
CAPÍTULO 4 – Estándares de calidad .....	104
4.1. Estándares de calidad para la EaD mediada por las TIC .....	104
4.2. Estándares de calidad para materiales curriculares de EaD mediada por las TIC .	109

SECCIÓN III – DISEÑO DE LA TAXONOMÍA DE COMPETENCIAS.....	114
CAPÍTULO 5 – Competencias e indicadores .....	114
5.1. Competencias .....	114
5.2. Competencias del contenidista.....	116
5.2. Indicadores de competencias pedagógicas de los contenidistas .....	153
SECCIÓN IV – ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	159
CAPÍTULO 6 - Metodología e instrumentos.....	159
6.1. Recolección de datos.....	159
6.2. Población y muestra .....	159
6.3. Método .....	161
6.4. Instrumentos para el análisis de los datos .....	162
6.5. Procesamiento y análisis de los datos .....	174
6.5.a. Análisis de los diseños de materiales como indicadores de competencias .....	174
6.5.b. Análisis de los cuestionarios .....	176
6.5.c. Evaluación final.....	176
6.6. Resultados esperados .....	177
SECCIÓN V – PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	178
CAPÍTULO 7 – Presentación de los datos.....	178
7.1. Datos sobre la calidad de los materiales .....	178
7.2. Datos sobre las competencias de los contenidistas .....	184
CAPÍTULO 8 – Análisis de los datos .....	199
8.1. Competencias de los contenidistas.....	199
8.1.a. Competencias docentes .....	199
8.2.b. Competencias comunicativas .....	209

8.2.c. Competencias evaluativas .....	211
SECCIÓN VI - CONCLUSIONES .....	215
CAPÍTULO 9 – Posibles respuestas .....	215
9.1.Recapitulación.....	215
9.3.Prospectiva .....	237
Referencias bibliográficas .....	239
Apéndice 1: Análisis de los materiales .....	251
Apéndice 2: Respuestas a los cuestionarios .....	455

#### Tablas

Tabla 1 –Resumen del capítulo .....	103
Tabla 2 – Evaluación de las competencias .....	114
Tabla 3 – Competencias de los contenidistas y sus indicadores .....	158
Tabla 4 – Herramienta para la evaluación de los indicadores de competencias .....	168
Tabla 5 - Calificaciones de los materiales.....	178
Tabla 6 – Deducción de puntaje .....	180
Tabla 7 – Análisis según criterios de O’Neill .....	181
Tabla 8 – Evaluación de los indicadores de competencias .....	184
Tabla 9 – Indicadores con debilidades .....	190
Tabla 10 – Totales para las competencias .....	191
Tabla 11 – Respuestas a los cuestionarios .....	192
Tabla 12 – Debilidades .....	227

## Resumen

El avance tecnológico de los últimos años ha impulsado profundos cambios sociales y educativos y entre ellos, el fortalecimiento de la educación a distancia (EaD) universitaria mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Esto ha creado la necesidad de producir materiales didácticos para soportes informáticos y campus virtuales, lo que ha transformado el rol docente y creado uno nuevo: el de contenidista, responsable de proveer contenidos para soportes virtuales y organizarlos en una ruta de aprendizaje. Esta tarea requiere de competencias específicas para las que se han formulado diversas taxonomías y estándares de calidad. Sin embargo, al no estar todavía incorporada la preparación como contenidista en la formación docente, no es claro en qué medida los profesores universitarios de cursos presenciales pueden alcanzar estándares aceptables de calidad al desempeñarse en esa tarea. Hemos indagado hasta qué punto los docentes de tres universidades de la Ciudad de Buenos Aires que actúan como contenidistas de EaD mediada por las TIC despliegan las competencias requeridas en los estándares de calidad presentes en las taxonomías de los expertos y de los acuerdos internacionales. Para tal fin, produjimos una taxonomía de competencias de calidad que sintetiza las principales fuentes existentes. Luego llevamos a cabo un análisis de los materiales curriculares producidos para EaD por los docentes de tres universidades privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires entre los años 2008 – 2011 que trabajan en EaD con similar enfoque y estilo de gestión. Se evaluaron las características pedagógicas, comunicativas y evaluativas de la mediación pedagógica propuesta por los contenidistas, reflejadas en el diseño pedagógico y en el discurso, tomándolas como indicadores de las competencias de sus autores. A cada competencia se le asignó un puntaje, pero los resultados fueron analizados también de manera cualitativa. Se solicitó también a la mayor parte de los contenidistas que respondieran un cuestionario sobre su trabajo, como información adicional. Los resultados pueden constituir un aporte a la gestión de la enseñanza a distancia y a la formación de los profesores universitarios como contenidistas. Pueden también abrir líneas de investigación futura sobre la evaluación de la calidad de la EaD mediada por las TIC y sobre las transformaciones que deberían promoverse en la educación universitaria en la sociedad actual interconectada.

## Abstract

In recent years, technological developments have caused deep social and educational changes, among them, the upsurge of distance learning through the use of CIT at university level. This has created the need to produce educational materials for electronic supports and virtual campuses, which has transformed the teacher's role and created a new one: that of the contents expert, responsible for providing contents for virtual environments and designing a learning route. This role calls for specific competencies which have been laid out in various taxonomies and for which there are quality standards. However, as training in the contents expert's work has not yet been incorporated to teacher education, it is not clear whether university professors who teach face-to-face courses can reach acceptable quality standards as distance education contents experts. We have researched to what extent the professors at three private universities in the city of Buenos Aires who act as contents experts in distance education by e-learning seem to possess the competencies required by the quality standards in the taxonomies produced by experts and by international boards. To that end, we have produced a taxonomy of quality competencies which synthesizes the main sources available. We have then carried out an analysis of the educational materials for e-learning produced by the professors of three private universities at the Ciudad Autónoma de Buenos Aires between the years 2008 – 2011. These universities share similar positions and management styles in distance education. The pedagogic, communicative and evaluative characteristics of the pedagogic mediation produced by the contents experts, as reflected on the pedagogic design and their discourse, were evaluated and taken as indicators of the authors' competencies. Each competency was assigned a numerical value, but the results were also appraised qualitatively. The professors were also requested to answer a questionnaire about their productions, as additional information. The results may prove to be a contribution to the management of distance learning programmes and to the education of university professors as contents experts. They may also open research lines for future work related to quality evaluation in distance education by CIT and the transformations in university education needed in the present-day interconnected society.

## SECCIÓN I – INTRODUCCIÓN

### a. Planteamiento del problema

Las transformaciones sociales producidas en las dos últimas décadas por el avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han impactado en la educación universitaria de diversas maneras. Una de ellas es la redefinición del rol docente y el surgimiento de nuevos roles en una modalidad que ha adquirido de pronto enorme relevancia: la educación a distancia (EaD), en sus diversas formas.

Dado que el rol docente está en gran medida definido por el contexto social, los docentes universitarios normalmente transmiten las representaciones mentales, los valores y relaciones de poder adquiridos durante su proceso de socialización y formación, sin perjuicio de la lógica evolución y el cambio que traen aparejados la experiencia de vida y la maduración en cada individuo. En las aulas, para ser exitosos deberán ejercer su profesión de la manera que resulte aceptable para su sociedad y dentro de ella, para la cultura universitaria imperante e incluso la cultura institucional de la universidad en la que se desempeñan. Los estudiantes,<sup>1</sup> por su parte, esperan ciertos comportamientos y cierta transmisión de valores acordes con el mismo medio social y la misma institución, de los que son también participantes (Durkheim, 1975; Bernstein, 1990; Bourdieu y Passeron, 1996, 2004).

Para cumplir con su tarea de manera satisfactoria, los docentes universitarios deben poseer competencias específicas, que agruparemos según Zabalza (2003), en cinco categorías: *académicas, profesionales, docentes, comunicativas y evaluativas*. Las académicas se refieren al conocimiento de la asignatura o temas a enseñar. Las profesionales, al dominio de aspectos tales como la organización de las clases, la confección de exámenes y todos los que hacen al ejercicio de la profesión. Las *competencias docentes* están referidas a la capacidad de organizar y guiar la enseñanza y los procesos de aprendizaje y en la EaD mediada por las TIC, cuando se ejercen en el rol de contenidista involucran al diseño instruccional, que incluye la capacidad para plantear objetivos y hacer un diseño coherente y cohesivo, establecer un diálogo didáctico con los estudiantes, usar un lenguaje apropiado y organizar una balanceada

---

<sup>1</sup> Preferimos el término “estudiante” y no el más popular, “aprendiz”, por ser más afín con la enseñanza universitaria y tener connotaciones más académicas.

combinación de exposición, actividades e interacciones. Las *competencias evaluativas* se refieren a la capacidad de diseñar actividades de evaluación confiables y válidas. Las *competencia comunicativas* son las que permiten al docente y en el caso que nos ocupa, al docente en rol de contenidista de EaD, colocarse en una posición de facilitador y guía del aprendizaje y establecer una relación empática con el estudiante. Son también aquellas en las que más se manifiesta el sistema de valores, principios y creencias que los docentes, miembros de una determinada sociedad, transmiten a sus discípulos, a través del discurso y de las prácticas que proponen. En ellas se transparenta también el tipo de relación estudiante-profesor que conciben y la particular distancia relativa que cada docente plantea para estos dos roles.

Al cambiar las condiciones sociales se modifican también las expectativas para los roles. En el presente, el rol docente y sus competencias se ponen en juego en un nuevo entorno universitario, que es el de la EaD mediada por las TIC, cuya importancia creciente deriva de las condiciones de la sociedad interconectada y las novedades que ha introducido el avance tecnológico. La modalidad creció por la valoración de su utilidad para garantizar educación para más personas, sobre todo, las que habitan en localidades alejadas de los centros educativos y no poseen medios para trasladarse (García Aretio, 2004). Sin embargo, tampoco fue ajeno a su difusión y fortalecimiento el descubrimiento de las posibilidades pedagógicas del nuevo entorno tecnológico. Podríamos decir que la EaD mediada por las TIC nació tanto como un recurso para resolver problemas socioeducativos como para incorporar a la educación las posibilidades pedagógicas que brindan las nuevas tecnologías (Fainholc, 2007), por lo que este auge de la EaD mediada por las TIC se produjo por el impacto de factores externos al sistema educativo mismo.

Cabe preguntarse si los avances de la tecnología y la popularidad que ganó el e-learning, ambos vertiginosos, no hicieron que muchas instituciones universitarias se embarcaran en esta novedad sin demasiada preparación, sin un profundo análisis de sus características específicas, fascinadas por las posibilidades tecnológicas pero sin sustento pedagógico profundo y a menudo, sin destinarle los recursos suficientes. Tal vez, esto no ocurrió por negligencia o falta de comprensión de las necesidades, sino porque es bastante probable que la velocidad del progreso tecnológico no haya dejado el tiempo necesario a las universidades

para adaptarse a los cambios y menos aún para formar a sus docentes en las nuevas modalidades de enseñanza. Dentro de esta problemática, es posible que los docentes abordaran la EaD equipados con las competencias que poseían, sin agregarles nuevas ni efectuar adaptaciones, por lo que también nos preguntamos si las competencias de los docentes universitarios de cursos presenciales, tales como las enunciadas por Zabalza (2003), eran transferibles por completo a la nueva modalidad y si eran suficientes, cosa que parece bastante dudosa. Estas carencias pueden ir más allá, para abarcar también la relativa convicción con que los docentes pueden haber abordado la EaD mediada por las TIC. Ya vemos la preocupación por este tema en Galindo Rodríguez, en De Majo (2005):

Una de las grandes dificultades que han enfrentado los sistemas abiertos o a distancia es el hecho de que la mayoría de los docentes que se desempeñan como asesores dentro de ellos fueron estudiantes de sistemas tradicionales y no han recibido ninguna capacitación ni formación que los habilite para desenvolverse en sistemas alternos; por lo tanto, no comprenden su significado, su filosofía, sus estrategias y difícilmente creen en ellos. (p.4).

Estas dudas subyacen en el problema del desarrollo de competencias docentes para las nuevas modalidades de educación, pero nos concentraremos de manera específica en el rol docente y a sus particularidades en la EaD, donde el rol se manifiesta tanto en la tarea de tutorías, que implica el seguimiento del estudiante, como en la de contenidista, productor de materiales curriculares. En la EaD mediadas por las TIC, un aspecto vital de la mediación pedagógica es este diseño y producción de materiales curriculares, que deben ser verdaderas rutas de aprendizaje para la apropiación del conocimiento. Requiere de escritura de textos, entre otras cosas, y esta escritura constituye un género especial que une la exposición y secuenciación de contenidos con un diseño pedagógico para su transmisión y para la creación de conocimiento (Mena, 1992).

El contenidista trabaja con un equipo multidisciplinar y la guía de un diseñador pedagógico, pero es siempre la persona que provee la primera versión de los materiales curriculares. El

docente que se desempeña como contenidista sin haber recibido instrucción o capacitación previa, vuelca sus conocimientos y estrategias pedagógicas preadquiridos a esta primera versión, base del diseño pedagógico definitivo de los materiales. Podemos suponer, como hemos dicho, que intentará transponer al nuevo campo sus competencias pedagógicas, interpersonales y evaluativas de docente de cursos presenciales y también, a través del discurso, sus habilidades comunicativas y parte de sus concepciones con respecto a la docencia. Es dudoso si esta transposición, que parecería inevitable, resulta en materiales curriculares de calidad para la EaD.

Las universidades que producen y ofertan programas educativos a distancia no siempre proveen adecuada capacitación previa a los contenidistas, en parte, porque a pesar de que se la exige, no está debidamente definida por las autoridades educativas y nunca se han fijado sus contenidos ni estándares de excelencia con claridad. La normativa vigente para aprobación de proyectos de EaD (Res. 1717 del Ministerio de Educación, 29/12/2004) no es precisa con respecto a quién, cómo y en qué grado debe capacitarse a los docentes como contenidistas o como “docentes-autores”:

Artículo 3°

.....

En el proceso de diseño y ejecución de una propuesta, deberán tenerse en cuenta las posibilidades de la institución que ofrece el programa, la capacitación de sus recursos humanos para implementar modernas metodologías, el adecuado manejo de las nuevas tecnologías, así como la efectiva disponibilidad de los elementos necesarios por parte de los destinatarios, de acuerdo con los lineamientos enunciados en el Anexo de la presente resolución, en el que se especifican los componentes que deben tener los programas de educación a distancia, así como sus requisitos mínimos.

## Artículo 5° (Inciso i)

Descripción de los perfiles de los profesores y de sus respectivas responsabilidades académicas: roles, diferenciación en la función docente, entre profesores autores, profesores tutores u otras denominaciones, considerando su formación y experiencia académica y didáctica en la enseñanza a distancia. Se debe incluir la propuesta de capacitación permanente del profesorado.

Es posible, entonces, que las competencias con que los docentes universitarios abordan la tarea de contenidistas sean el resultado de la posible transposición de competencias presencial-distancia que de la capacitación previa que reciben. Entonces, es interesante explorar si las competencias pedagógicas transpuestas son adecuadas y suficientes para la EaD y también si cuando los contenidistas no las transponen es porque tienen ideas incompletas o erróneas acerca de la mediación pedagógica en cursos a distancia, o si las remplazan por otras, o si hay competencias que no poseen en ninguna de las dos modalidades.

Estos aspectos remiten a la cuestión de la calidad, es decir, qué materiales curriculares consideraríamos de calidad y qué competencias serían necesarias para producirlos. Para definirlos, partimos de su naturaleza sociológica. Dado el proceso de globalización de fines del siglo XX y principios del siglo XXI y la difusión de la Internet 2.0, que han dado origen al mundo globalizado y a lo que se ha dado en llamar *la sociedad del conocimiento* y el hecho de que la educación responde a la sociedad de su tiempo y lugar, los contenidistas deberían poseer las competencias necesarias para producir materiales de calidad dentro de esas condiciones sociales. ¿Cuáles son las competencias necesarias, entonces, y cómo sabremos si el contenidista las posee?

Además de los aportes de múltiples investigadores, como Holmberg (1981), Zabalza (2003), Fainholc (2008), Koszalka y Ganesan (2004) y García Aretio, Ruiz Corbella y Domínguez Figaredo (2007), varios organismos internacionales, universidades de diversos países y proyectos de colaboración interuniversitarios han producido taxonomías de estándares de calidad para EaD y dentro de ese marco, para los materiales curriculares. Podemos mencionar,

por ejemplo, el Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad en América Latina y el Caribe (2005), los Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2009), los Quality Matters Review Standards (2006) de la Quality Matters Organization de EE.UU y los Canadian Recommended e-learning Guidelines (2002) de FuturEd y la Canadian Association for Community Education. Estas taxonomías tienen muchos rasgos comunes, que hemos extractado para producir una nueva, que las resuma y sirva de parámetro para evaluar los materiales y las competencias de quienes los produjeron, partiendo de la suposición que las características del diseño y discurso de los materiales curriculares pueden ser tomadas como indicadores del grado en que sus autores poseen ciertas competencias.

Indagaremos, entonces, si nuestros contenidistas pueden alcanzar los estándares de calidad que la taxonomía propone o si existe una brecha para que lo logren. Intentaremos una respuesta usando como instrumento esta taxonomía que produjimos a partir de las diversas fuentes nacionales e internacionales citadas, para evaluar el trabajo de los contenidistas como indicador de sus competencias, y complementaremos esta evaluación con las declaraciones de los contenidistas en las respuestas a nuestros cuestionarios.

Dado que la EaD mediada por las TIC ha llegado para quedarse y la internacionalización de la educación superior es ya un proceso en marcha, podemos pensar que la problemática se complejizará aún más, en el futuro próximo, con la necesidad de producir materiales que sean aceptables de manera intercultural y además, en nuevos soportes tecnológicos. Se tornará imprescindible que el desarrollo de las competencias para la producción de materiales de calidad para EaD sea parte de la formación docente. En este aspecto, es posible que nuestro análisis y la taxonomía creada para llevarlo a cabo también puedan hacer una contribución.

## b. Formulación del problema

Nos preguntamos:

¿Hasta qué punto poseen los docentes universitarios que se desempeñan como contenidistas de EaD mediada por las TIC las competencias pedagógicas para diseñar materiales curriculares de calidad?

Dentro de este problema, nos preguntamos:

- ¿Cuáles son las características de la *sociedad del conocimiento*?
- ¿Qué demandas ha planteado a la educación universitaria?
- ¿Cómo surge el rol de contenidista en la EaD mediada por las TIC?
- ¿Qué se espera de este rol?
- ¿A quiénes se ha convocado para actuar como contenidistas?
- ¿Qué guía han recibido?
- ¿Cuáles son los estándares de calidad actuales para la EaD en diversos países e instituciones y en la literatura sobre el tema?
- ¿Cuál es la taxonomía de estándares de calidad más adecuada que podemos producir para evaluar las competencias pedagógicas de los contenidistas, dentro de una gestión de calidad total, que sintetice varias taxonomías?
- ¿Qué aspectos del diseño de los materiales curriculares son indicadores de estas competencias pedagógicas?
- ¿Qué aspectos del discurso y el lenguaje son característicos de un diálogo didáctico de calidad?
- ¿Es el discurso de los docentes-contenidistas un diálogo didáctico?
- ¿Es el idioma del docentes-contenidistas pertinente en cuanto a registro, nivel, léxico y estilo, para ser vehículo de la mediación pedagógica?
- ¿Han producido los docentes-contenidistas materiales curriculares coherentes y cohesivos?
- ¿Han producido los docentes-contenidistas materiales curriculares transparentes?

- ¿Han producido los docentes-contenidistas materiales curriculares con un adecuado desafío cognitivo e impacto afectivo?
- ¿Han planteado los docentes-contenidistas objetivos específicos, logrables y medibles?
- ¿Han diseñado los docentes-contenidistas procesos instruccionales conducentes a lograr estos objetivos y coherentes con ellos?
- ¿Son las evaluaciones propuestas válidas y confiables?
- ¿Evidencia el diseño de materiales curriculares analizado la existencia de las competencias pedagógicas consideradas de calidad?
- ¿De qué competencias son indicadores estos rasgos de los materiales curriculares?
- ¿Hasta qué punto han transpuesto los contenidistas al diseño de materiales curriculares para EaD sus competencias pedagógicas para la enseñanza presencial?
- ¿Existe una brecha entre las competencias evidenciadas por los docentes-contenidistas y los estándares de calidad propuestos?
- Si existe esta brecha, ¿cuáles son sus características y componentes?
- Si existe esta brecha, ¿hasta qué punto parece deseable cerrarla?
- Si existe esta brecha y es deseable cerrarla, ¿cómo podría hacerse?

### **c. Objetivos**

#### **Objetivo general:**

Establecer hasta qué punto poseen los profesores universitarios de cursos presenciales de tres universidades locales las competencias pedagógicas necesarias para desempeñarse como contenidistas de materiales curriculares para una EaD universitaria mediada por las TIC de calidad, según una taxonomía de estándares específica.

#### **Objetivos específicos:**

- Definir las condiciones sociales en las que se desenvuelve la EaD mediada por las TIC y el surgimiento del rol de contenidista.
- Sobre la base de la literatura existente y de los estándares internacionales reconocidos, describir las características de calidad de la EaD mediada por las TIC.

- Describir las expectativas sociales para el rol de contenidista de EaD.
- Describir las características de los materiales curriculares para EaD mediada por las TIC de calidad.
- Describir las competencias necesarias para la docencia universitaria en general.
- A partir de la exploración de distintas corrientes teóricas y de estándares aceptados internacionalmente, formular una taxonomía de competencias pedagógicas necesarias para los contenidistas, en el marco de una gestión de enseñanza a distancia de calidad.
- Con referencia a los estándares de calidad expuestos en la Taxonomía creada, evaluar si el diseño instruccional de los materiales curriculares producidos por los contenidistas guarda correspondencia con el que se considera una mediación pedagógica de calidad, incluso en cuanto al discurso.
- Con referencia a los estándares de calidad expuestos en la Taxonomía creada, determinar de qué competencias pedagógicas son indicadores el diseño, el discurso y el lenguaje de los materiales curriculares producidos por los contenidistas.
- Evaluar hasta qué punto las competencias evidenciadas por los contenidistas son suficientes para alcanzar estándares de calidad.
- Establecer hasta qué punto las competencias evidenciadas por los contenidistas al producir los materiales curriculares fueron una transposición del estilo de mediación pedagógica que emplean en los cursos presenciales.
- Establecer si existe una brecha de capacitación de los docentes universitarios de cursos presenciales para desempeñarse como contenidistas de EaD de calidad.
- En caso de que existiera, describir sus principales características.
- En caso de que la brecha existiera, formular una recomendación acerca de la conveniencia y viabilidad de cerrarla, indicando procedimientos para tal fin.

#### **d. Definición de términos usados en esta investigación**

Comenzaremos por definir el tipo de EaD mediada por las TIC al que vamos a referirnos, para poder situar luego en él el resto de los términos.

Existen diversas formas de implementar la EaD, que van desde el uso del correo postal hasta los teléfonos celulares, por lo que es necesario explicar en cuál de ellas se ha realizado esta

investigación, dado que los soportes y las formas de comunicación previstas en los distintos modelos afectan la mediación pedagógica en todos sus aspectos.

Las clasificaciones tradicionales de EaD mediada por las TIC, son:

- a. E-learning puro. La EaD que se lleva a cabo por medio de las TIC. En este caso, los cursos pueden contar con un tutor y tener interacción sincrónica (en tiempo real) entre estudiantes y tutor y estudiantes entre sí, por ejemplo, por medio de videoconferencias y de chats y asincrónica (con respuestas diferidas), como en foros o comentarios de tareas (García Peñalvo y García Carrasco, 2001).
- b. Blended learning o educación semi-presencial o mixta. Combina el e-learning que acabamos de describir con encuentros presenciales. ( Ver Res. 1717 del Ministerio de Educación de la República Argentina y Disposición 1/10 de la Secretaría de Políticas Universitarias del mismo Ministerio) <sup>2</sup>
- c. M-learning. Se diferencia de los anteriores en que el material está adaptado para usarse con dispositivos móviles, como teléfonos, pero puede ser también EaD pura o semipresencial (blended learning) y está mediada por las TIC. Su rasgo distintivo es, en realidad, la movilidad que permite al estudiante, por un lado, pero también el particular hecho que este puede estar estudiando en ambientes ruidosos o populosos que requieren un esfuerzo de concentración. Esto y el tamaño de las pantallas son factores que impactan de manera muy importante en el diseño de materiales.

Tenemos la posibilidad de usar, en todos los tipos de EaD y en diferentes proporciones, materiales *rígidos* o *flexibles*. Los materiales rígidos son paquetes de contenidos y actividades que constituyen “objetos de aprendizaje” que no se pueden modificar y pueden usarse en diversos contextos. En su uso más radical, se los presenta sin tutor. El estudiante trabaja sobre los diferentes objetos, obtiene un puntaje, sigue una ruta prefijada y al final del recorrido recibe un certificado o comprobante de lo que ha logrado (Mena,1992). Los objetos son producidos por un equipo en el que un contenidista, un diseñador pedagógico y un diseñador de multimedios trabajan en forma conjunta. El foco de este trabajo es el producto, que debe

---

<sup>2</sup> Aunque la normativa define la educación semipresencial, los proyectos de carreras se consideran presenciales si menos del 24% de las asignaturas son a distancia y a distancia si más de ese porcentaje lo son; es decir, no existen oficialmente carreras semipresenciales en Argentina.

resultar atractivo, dinámico y didáctico (Wiley, 2000). Estos materiales, en la jerga coloquial de la EaD, reciben el nombre de “enlatados”, por su carácter de productos terminados y cerrados.

Los materiales flexibles son más bien colecciones ordenadas de contenidos, actividades, guías de estudio y otros materiales que han sido producidos de manera independiente para ser combinados por el tutor, que también es el contenidista. En este caso, se espera que el tutor-contenidista sea asimismo un diseñador pedagógico y de multimedios, aunque trabaje con la asistencia de otros especialistas. No se espera que pueda hacer el diseño multimedial, sino que indique al especialista qué necesidades deben cubrirse. Estos diseños flexibles están centrados en el estudiante, en teoría, pero al depender del criterio del tutor-contenidista, existe una alta posibilidad de que terminen siendo centrados en él (Mena, 1992). Esto forma parte de la distinción entre educación centrada en el estudiante versus educación centrada en el docente, que se establece según el grado en que las necesidades de los estudiantes hayan sido tomadas en cuenta, entre otros criterios. Nos ocuparemos de esta distinción en forma más extensa más adelante.

Llamaremos *mixtos* a los materiales que contienen partes rígidas y flexibles. Proveen archivos con materiales rígidos pero también la posibilidad de combinarlos con actividades o contenidos que el tutor crea a medida que el curso avanza, para atender necesidades específicas. Toda producción o modificación, en los casos que vamos a analizar, está a cargo de un equipo multidisciplinar que responde a cierta coordinación o gestor. En general son eclécticos, centrados en el estudiante, en cuanto atienden sus necesidades, pero también en el tutor-contenidista, en lo que se refiere a transmitir los conceptos y saberes propios de la disciplina, desde un punto de vista de especialista. El rol del tutor puede ser también un rol de contenidista, cuando hay que producir modificaciones, pero tal vez no el de contenidista de los materiales rígidos, que podrían haber sido escritos por otro especialista. De esta manera se separan los roles de contenidista y tutor en este modelo, que es el que se adoptó para los materiales de los que se ocupa esta investigación. En este caso, el contenidista tiene a su cargo la producción de unidades de estudio, tareas y evaluaciones. Sobre su texto original, el diseñador pedagógico y el diseñador gráfico y de multimedios colaboran luego para dar forma didáctica al trayecto educativo. El producto final está a cargo de los tres, pero en la primera

instancia, el contenidista trabaja solo, sobre un instructivo que no es una plantilla no modificable y que puede elegir no respetar, si desea proponer alternativas (Willis, 2009). El tutor es luego el encargado de llevar adelante el curso y este rol por lo general recae en el contenidista, pero puede también asignársele a otro docente.

Llamaremos *materiales curriculares* a los que, mediante un diseño instruccional que constituya una mediación pedagógica, tienen por finalidad transmitir conocimientos, destrezas, procedimientos acordes con los objetivos de un curso universitario y evaluar los aprendizajes de los estudiantes (Zabala, 1989).

Llamaremos *contenidistas* a los docentes que, en un equipo de EaD compuesto por un contenidista, un diseñador pedagógico, un diseñador gráfico y un diseñador de multimedios, son los encargados de proponer los contenidos a transmitir y el proceso por el cual deberán transmitirse. Sobre este trabajo de los contenidistas, los diseñadores pedagógicos luego sugieren o acuerdan con ellos las mejoras a introducir o la manera de plasmar mejor las ideas. No se hablará de contenidistas que trabajen en equipos constituidos de otra manera o con otro sistema de trabajo. Como hemos dicho, no es dable unir el rol de contenidista con el de tutor, que siempre van por vías distintas aunque las desempeñe la misma persona, dado que el contenidista provee contenidos y diseña la mediación pedagógica y el tutor guía y gestiona el trabajo durante el curso, implementando esta mediación (Moreno Almazán, 2008; Inciarte, 2008).

Llamaremos *diseño instruccional* a los procedimientos, actividades, procesos y forma de organización del material que refleje un trayecto organizado para facilitar el logro, por parte del estudiante, de objetivos posibles, medibles, relevantes y pertinentes. Para su concreción eficiente, también debe contemplar diferentes estilos de aprendizaje. Esta es una definición ampliada y pormenorizada de la idea de Koper y Tattersall (2005) según la cual, un diseño instruccional es un método para que los estudiantes alcancen ciertos objetivos mediante ciertas actividades de aprendizaje en un orden pre-establecido, en un contexto especial.

Llamaremos *diálogo didáctico* a la manera como los contenidistas se dirigen al estudiante, cómo se exponen los temas y qué tipo de relación estudiante-contenidista se establece a través

de los textos y también, de otros medios de comunicación, como los gráficos, por ejemplo (Burbules, 1999) (García Aretio, 2008). En los materiales curriculares, que se escriben en prosa, no se podría encontrar diálogo sin referirse a la teoría de Widdowson (2004) acerca de que el escritor, en realidad, compone su texto anticipándose a las preguntas de su interlocutor-lector, cuya identidad, interés y posición relativa supone. Los conceptos de interés y posición relativa son particularmente importantes en este caso, dado que el diálogo didáctico reflejará qué supone el autor sobre el grado de interés que tendrán los estudiantes por la asignatura y también cuál es su posición relativa: si los ve como pares, como inferiores e incluso como superiores, y en qué esquema de complementariedad de roles se ubica (instructor-pupilo, informante-receptor, facilitador-aprendiz, etc.) Estas posiciones tienen fuertes componentes socio-culturales y condicionan toda la relación docente-estudiante y hasta los métodos de enseñanza-aprendizaje (Tenti-Fanfani 2007). Volveremos sobre estos conceptos más adelante, cuando nos ocupemos en detalle del rol docente en los nuevos entornos de aprendizaje.

Llamaremos *evaluaciones confiables y válidas* a las que a) evalúan el logro de los objetivos planteados para el curso o unidad, en forma coherente con ellos; b) poseen coherencia de enfoque; es decir, son coherentes con la pedagogía empleada en el desarrollo del curso y están de acuerdo con el nivel de dificultad planteado en los materiales curriculares; c) poseen validez de diseño; es decir, a primera vista se las identifica como evaluaciones; d) poseen validez de contenido; es decir, evalúan lo que se enseñó mediante un muestreo amplio; e) son confiables, porque darían los mismos resultados en sucesivas tomas (Hughes, 2006).

Llamaremos *mediación pedagógica* a la suma del diseño instruccional, la exposición del tema, el diálogo didáctico, el lenguaje, las evaluaciones y cualquier otro factor que pudiera incidir en la posibilidad de construir el conocimiento con “participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, 1999).

Llamaremos *registro de lengua* a los grados de formalidad del lenguaje: muy formal, formal, coloquial, chabacano, etc. y también a la especificidad del lenguaje apropiada para cierto público o cierto campo del saber, por ejemplo, registro técnico, registro pedagógico, registro comercial, registro adolescente, etc. (Routledge Dictionary of Language and Linguistics online, 2002)

El concepto de *análisis pragmático* del discurso que usaremos será el que intenta detectar qué funciones del lenguaje se han usado en forma más frecuente en los actos de habla (Searle, 1986): órdenes, descripciones, sugerencias, narraciones, etc. El *análisis crítico* del discurso que también emplearemos está destinado a encontrar y evaluar, en la expresión lingüística, relaciones de poder, posturas ideológicas y actitudes, en este caso, frente a la tarea educativa, la relación docente-estudiante y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Van Dijk, 1999).

Llamaremos *competencias* de los contenidistas a las capacidades de “actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer” (Tobón, Pimienta y García Fraile, 2010, p.26).

Para definir la *calidad* como concepto general, podríamos remitirnos a los muchos autores que han intentado su caracterización, sobre todo en el terreno empresarial, pero preferimos usar la definición del Diccionario de la Real Academia Española, por ser la más general y desprovista de sesgos: “Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor.” Profundizaremos esta definición más adelante, considerando no solamente su gran relevancia para nuestra investigación sino también su relatividad con respecto a los contextos en los que sus términos se emplean de manera específica.

A medida que avancemos en los capítulos de este trabajo, surgirán otros términos que definiremos oportunamente, pero los incluidos en este Capítulo 1 están íntimamente relacionadas con nuestro marco teórico, a la vez que son imprescindibles para que podamos abordarlo con claridad en cuanto a la terminología. Con este mínimo bagaje de términos básicos ahora pasamos a revisar las fuentes consultadas y consolidar nuestro marco teórico.

## SECCIÓN II – MARCO TEÓRICO

### Consideraciones preliminares

Para exponer el marco teórico de este trabajo, comenzaremos por comentar las fuentes consultadas que se refieren a las circunstancias sociohistóricas en las que se consolida la EaD mediada por las TIC, la aparición del rol de contenidista, y el concepto de calidad educativa en ese marco. Luego nos ocuparemos de las teorías sobre el rol docente universitario y las transformaciones que ha sufrido en la EaD actual, para después exponer los enfoques teóricos sobre la calidad de la mediación pedagógica y de los materiales curriculares, que influyen en el enunciado de las competencias necesarias para producirlos y que serán analizados como indicadores de esas competencias. Con esta fundamentación teórica, en los capítulos siguientes expondremos una taxonomía de estándares de calidad para la EaD mediada por las TIC y nuestra taxonomía de competencias deseables para sus contenidistas, creada especialmente para esta investigación. El marco teórico se usará luego para sustentar la evaluación cualitativa y para fundamentar el análisis de los datos que arrojó nuestra investigación.

Usaremos un marco teórico interdisciplinar. De acuerdo con Fernández (2004), quien funda gran parte de su trabajo en la obra de Bourdieu, la investigación o indagación en el terreno de las ciencias sociales debe ser interdisciplinaria si aspira a cubrir la mayor parte de los aspectos de un fenómeno o hecho social. Esta interdisciplinaria, sostiene, lejos de hacer perder el carácter distintivo de una ciencia, viene a enriquecerla y así la investigación encuentra unicidad en la interdisciplinaria. Explorando el sentido de la palabra “interdisciplinaria” encontramos que el prefijo “inter”, en uno de sus significados, denota la acción recíproca, la influencia, que una persona, un mensaje, un hecho ejerce sobre otro o varios y viceversa, originándose transformaciones en ambas partes a medida que este proceso de estímulos y respuestas mutuas se desarrolla. En la comunicación, vemos que “interactuar” significa, precisamente, que los mensajes de un interlocutor impactan en el pensamiento y comportamiento del otro y ambos van realizando ajustes en la comunicación a partir de este intercambio, con el fin de lograr las metas que se proponen (Diccionario de la Real Academia Española, 21ª edición, 2011).

En la investigación en ciencias sociales, según Fernández (2004), hablamos de interdisciplinariedad en el sentido que los aportes de una ciencia modifican los de otra u otras y entre todas conforman un nuevo corpus de referencia para el examen del fenómeno o el objeto en cuestión. No se trata de una sumatoria de datos o preceptos, sino de una amalgama nutrida de muchas fuentes. La interdisciplinariedad, por lo tanto, intenta de manera sistemática integrar teorías, procedimientos, métodos, instrumentos de diferentes disciplinas en el quehacer científico. Se funda en una concepción de los fenómenos como complejos y con variadas dimensiones y rechaza los enfoques parcializados de ciencias individuales. Es una perspectiva plural e integradora sobre la que se puede apoyar la investigación (Fernández, Ibid)

En nuestro marco interdisciplinar tomaremos aportes de tres campos principales: la sociología de la educación, la psicología cognitiva y la pragmática, rama de la lingüística que se ocupa del análisis del discurso, que abordaremos también desde el punto de vista crítico (van Dijk, 1999). La sociología constituye el marco de referencia primero e indispensable para ubicar y analizar la educación como fenómeno social, en sus contextos geográficos, antropológicos e históricos. En este caso, será dentro de la llamada sociedad del conocimiento o sociedad en red. La contribución de la lingüística es necesaria, dado que el discurso es el instrumento para la creación y sustentación de todas las relaciones sociales y personales y para la construcción de los mundos de vida. La concepción del aprendizaje y el análisis de las relaciones individuales, las complementaciones de roles que se dan en los procesos cognitivos de apropiación y creación de conocimientos, campo de la psicología y dentro de ella, la psicología cognitiva, constituirán una parte vital del marco referencial, con aportes de la pedagogía y la didáctica. Principios amalgamados de estas ciencias serán particularmente relevantes en la discusión de las características de los materiales bajo análisis tomadas como indicadores de las competencias de sus autores, al ser exponentes de una mediación pedagógica dentro de un modelo educativo situado en una sociedad determinada, en un tiempo y lugar. (Zemelman, 1998).

Pasaremos entonces a ocuparnos del contexto social y temporal en el que ubicaremos nuestro análisis de las competencias de los contenidistas.

## CAPÍTULO 1. Contexto social actual de la EaD mediada por las tic

Vamos a ocuparnos de un rol, el de contenidista, por lo que es menester que definamos el concepto de rol y debemos hacerlo desde un punto de vista socio-psicológico. Lo haremos según Pichon Riviére (1984) tomándolo como “Un modelo organizado de comportamientos relativos a cierta posición del individuo en una red de interacción, definido por sus expectativas y las de los otros” (p.128)<sup>3</sup>. El origen del rol es social, aunque cada individuo que lo ocupe lo juegue de manera especial (lo que constituye la parte psicológica del rol), por lo que antes de hablar del contenidista en la EaD mediada por las TIC, es conveniente considerar las particulares características de la sociedad donde este tipo de educación crece y se consolida y de donde surge este nuevo rol docente.

El propio Durkheim, nos recuerda Pecoraro (2000), establece la necesidad de estudiar cada momento histórico con sus necesidades específicas, que generan instituciones que las expresan y contienen el modelo de persona adecuado para ese momento en particular. La educación, entonces, está emparentada con determinado orden social en cierto momento histórico, cuyas normas transmite para sustentar la cohesión social. Dice Pecoraro (Ibid.):

Junto con las necesidades sociales que dibujan formaciones institucionales, las mismas a su vez tienen como efecto la producción de determinados “tipos humanos”, entre los cuales podemos mencionar el “buen cristiano” de la Edad Media y el “científico y trabajador industrializado” de los siglos XVIII y XIX en adelante, en donde ya la educación pasa a ser una política de estado (Durkheim, op.cit.). (p.21)

¿Podemos llegar a definir el orden social de la sociedad globalizada y el tipo de ser social que requiere? Aunque la respuesta no es unívoca y por cierto, tampoco sencilla, exploraremos las ideas de algunos pensadores que se han formulado este interrogante y han ensayado respuestas. Lo haremos desde una consideración del avance tecnológico que hizo surgir lo que ya McLuhan y Fiore (1968/2003) habían llamado de manera profética “la aldea global”. Esta

---

<sup>3</sup> Volveremos sobre esta definición, para ampliarla, al ocuparnos específicamente del rol de contenidista.

aldea global, explican, es el resultado de la penetración de los medios en todas las sociedades. Es la primera “experiencia de universalidad” y no se parece a ninguna cultura anterior, sino que intenta universalizar la cultura. Creían los autores que viviríamos en la edad de la ansiedad, porque tendríamos que enfrentar nuevos compromisos y formas más activas de participación social a partir de esta interconexión y su velocidad en las comunicaciones, que sólo con extraordinarios esfuerzos podríamos evitar.

Este concepto de globalización, según Giddens (2001), está vigente y prueba de ello, señala, es la misma globalización del concepto, que se menciona y discute en casi todo el mundo. Incluye también en él la idea de inseguridad, al señalar que el hecho de que el mundo esté interconectado lo hace más vulnerable, dado que los problemas de unos pueden afectar a todos. También reflexiona sobre el problema de la identidad, como los analistas del concepto de inteligencia distribuida, y la considera más difícil de definir que cuando cada sociedad se sentía claramente diferente, descansando sobre sus tradiciones y cultura. Sin embargo, opina que la globalización obligará a la redefinición de estados nacionales, para diferenciarse, precisamente, y terminará con los imperialismos, pero creará grupos de naciones unidas por compromisos comunes, como la Unión Europea. El hombre de esta sociedad será un buen miembro de su cultura y también un buen ciudadano del mundo que pueda adecuarse a la cultura globalizada. Veremos más adelante que la UNESCO (2005) misma ha definido a la persona de la sociedad globalizada de esta manera.

Interesante en este análisis acerca de la cultura globalizada y las problemáticas regionales resultan los conceptos de Bauman (2013) acerca de lo que llama “glocalización”. Sostiene que ya se han anulado las distancias geográficas y además, que

...los estímulos viajan con independencia de sus causas: las causas pueden ser locales, pero el alcance de sus inspiraciones es global. Las causas pueden ser globales, pero el impacto que provocan se moldea y alcanza de modo local. Perdidas en la amplia red planetaria, las pautas de imitación vuelan por los espacios extraterritoriales casi de forma azarosa [...] pero, de forma invariable, llegan a pistas de aterrizaje que han sido construidas localmente. (pp.147-148)

Esta anulación de la distinción entre lejos y cerca, favorecida por la comunicación on line, ha despojado de su importancia al acontecer local, pero también ha añadido a su significado, al darle una proyección independiente de los poderes que le dan origen. (Bauman, *Ibid.*)

En este punto nos preguntamos cuál ha sido el rol de la Internet en todo este proceso de transformación. Es un hecho que la aparición de la Internet ha perturbado las estructuras socioculturales, creando nuevos hábitos, valores y códigos para la interrelación entre las personas. Con referencia a las nuevas tecnologías y la relación medios-fines, ya Burbules y Callister (2001) sostenían:

Pensar más allá de la tecnocracia significa ver que la relación entre los medios y los fines es artificial y deriva de una particular formación cultural e histórica. Un enfoque más relacional entiende que los criterios de medios y fines se interpretan y cada uno de ellos se reconfigura a la luz del otro. Entiende que las nuevas tecnologías no son simples medios para seguir haciendo, aunque mejor y más rápido, lo que ya se hacía, ni simples innovaciones que permiten hacer cosas antes inimaginables, sino artificios que modifican las percepciones que las personas tienen de sí mismas como agentes, sus relaciones mutuas, sus interpretaciones del tiempo y de la velocidad, sus posibilidades de hacer pronósticos, en suma, todas las dimensiones del cambio en la forma de pensar sobre medios y fines, objetivos y eficacia. (pp.29-30)

También analiza Castells (2001) la naturaleza de la Internet y considera que “Internet no es solamente ni principalmente una tecnología, sino que es una producción cultural” (¶ 5). Identifica en ella cuatro capas culturales: la universitaria, preocupada por la investigación; la de los hackers<sup>4</sup> que crean sistemas; la de las formas culturales alternativas, verdaderas comunidades virtuales dedicadas a la exploración de valores y expresiones artísticas, por

---

<sup>4</sup> No los crackers, que son quienes realizan actividades dañinas.

ejemplo, y la de los empresarios, que tomaron las nuevas tecnologías para innovar en sus negocios y hacerlos más prósperos (Castells, *Ibid.*). Sostiene:

Así pues, Internet es una creación cultural que permite la creación de una nueva economía y el desarrollo de la innovación y la productividad económica. En fin, Internet, cultura de la libertad, la interacción y la participación expresada tecnológicamente, crea una plataforma tecnológica que permite ampliar extraordinariamente el intercambio artístico y cultural; permite la creación de una plataforma de cultura en la sociedad y la expresión de la sociedad civil, y una ruptura de los marcos institucionales de definición de la cultura y el arte oficiales.[...] Es decir, lo que era un acotamiento del espacio cultural y de expresión artística en centros oficiales, está explotando en un mundo de creatividad a partir del cual unos se aprovechan para su placer, otros se aprovechan comercialmente y otros, simplemente, ni se enteran.[...] La idea de que estamos en una sociedad con capacidad autónoma de creación cultural, de que los sistemas de controles burocráticos que existían se están disolviendo en gran medida, de que la plataforma tecnológica existe para que la autonomía cultural y social tenga capacidad de maniobra, es una idea que se organizó tecnológicamente, pero que nace de una serie de culturas que, en su interacción histórica, crearon esa plataforma de innovación, Internet, y que representan los intentos de innovación en la economía, de autodeterminación cultural y, en cierto modo, de reconcretización en lo político (§ 20)

Según Pecoraro (2000), en la era de la Internet y las TIC, al surgir estos nuevos contextos y códigos, diferentes de los de la sociedad industrial e incluso de la post-industrial, la división de clases tiende a redefinirse. Aparecen clases cuyo poder está fundado en su grado de destreza tecnológica o su acceso al conocimiento, nueva riqueza del siglo XXI. Esto es de gran relevancia cuando consideramos que en los conceptos fundacionales de la sociología de la educación se ha hablado de cómo esta perpetúa la supremacía de las clases dominantes.

Estas clases, entonces, tienen ahora características diferentes y su dominación se asienta sobre otros factores propios de este momento histórico.

Se ha creado, entonces, un nuevo tipo de sociedad en este contexto de interconexión, del que ha surgido el concepto de *sociedad del conocimiento*, término acuñado en los años '70 y '80 del siglo XX por diversos autores, entre ellos, Drucker (1993), a partir de la diferenciación entre información y conocimiento, pero también usado en forma intercambiable con el de "sociedad en red" y otros. La diferencia entre información y conocimiento es crucial en la discusión de la educación en esta sociedad en red, por lo que es pertinente hacer un paréntesis para definirla. Al respecto, nos dice Marqués Graells (2011

**La información** son *datos* que podemos tener a nuestro alcance y comprender. [...] - **El conocimiento** es lo que nos permite tomar decisiones y actuar (habilidades, actitudes, valores, conocimientos técnicos...). Su materia prima es la información, pero ésta no permite actuar hasta que se convierte en conocimiento (p.e: un análisis médico – información-y la interpretación del mismo – conocimiento-). Está **integrado por información** (necesitamos pues TENER la información memorizada, o en un papel o pantalla, o viendo a una persona haciendo algo..., pero no NO BASTA con tener la información). El conocimiento es una información dirigida a la realización de una actividad, a solucionar un problema, es un "saber hacer". Las personas construimos continuamente conocimientos útiles para afrontar las situaciones que se nos presentan a partir de la información de que disponemos en la memoria y de la que podemos encontrar en nuestro entorno. [...] En la sociedad actual, que pone a nuestro alcance cantidades ingentes de información de todo tipo, una de las competencias básicas de todos los ciudadanos debe ser saber aprovechar esta información para construir conocimientos, y para ello deben:

- Saber determinar la información que necesitamos en cada situación.

- Saber buscarla y encontrarla (enciclopedias, Internet, bibliotecas...)
- Analizarla, relacionarla, valorarla, seleccionarla y ordenarla en función de lo que pretendemos.
- Aplicarla para elaborar los conocimientos que necesitamos. (¶5-7)

El desarrollo de estas competencias básicas enumeradas por Marqués Graells (Ibid.) aparece como una necesidad imperiosa en este contexto histórico, aunque podríamos argumentar que siempre lo fue. Su importancia se incrementa por el papel que juega el conocimiento como nueva riqueza.

También según Giddens (2001), la sociedad global se ha movido a las dimensiones que se han dado en llamar “sociedad de la información” y “sociedad del conocimiento”, entre otras miradas a su constitución y evolución. Postula que la sociedad de la información es propia de un nuevo orden social y económico cuyas raíces están en la generación, difusión y circulación de información por medio de los sistemas electrónicos globales. Esta información interconectada es su principal insumo y las tecnologías de interconexión, su vehículo primordial (Fainholc, 2007). Es evidente que estas características de la sociedad del conocimiento demandan cambios en los sistemas educativos, donde el exceso de oferta de información plantea más que nunca la necesidad de formar usuarios independientes y criteriosos, con sentido crítico. También es evidente el impacto que estas transformaciones tienen en la economía, que tendería a la desregulación y una mayor competitividad, al menos en teoría (Becerra en Fainholc, 2007).

Dado las múltiples interpretaciones y etiquetas usadas para definir e identificar las ideas de información y conocimiento, en vez de apegarnos a un autor tomaremos la definición del informe mundial de la UNESCO (2005) que comienza por aclarar “La noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos. En cambio, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas” (p.17). Pasa luego a enunciar cuáles son estas dimensiones y señala entre ellas la libertad de expresión, tanto en los medios como en las aulas; el derecho a la educación en todos sus

niveles; el derecho a participar en la vida cultural y artística de cualquier comunidad, como garantías del aprovechamiento del saber que se genera. Se complementan con el aseguramiento del acceso a la tecnología para todos. Dado que el conocimiento pasa a ser un factor de crecimiento económico, junto con el capital y el trabajo, cobran relevancia los conceptos de educación a lo largo de la vida y de redes de aprendizaje. Considera que con el advenimiento de la sociedad globalizada, en la que la creación del conocimiento y el desarrollo tecnológico marchan a un ritmo vertiginoso, surgió el concepto de educación a lo largo de la vida (lifelong learning) y de aprendizaje distribuido, en el que la EaD juega un rol central, porque los soportes y medios de los que se vale permiten la colaboración entre personas y el acceso a fuentes de conocimiento sin límites geográficos ni temporales y con gran autonomía, conceptos que comparte García Aretio (1999). Podemos añadir a esto las reflexiones de Bauman (2013) sobre el estado cambiante del conocimiento mismo en un “mundo líquido”, que nos hace vivir en “estado de revolución” y que incrementa la necesidad humana de poseer una gran capacidad para efectuar elecciones efectivas y de cambiar de rumbo en los momentos apropiados.

Una gran pregunta, entonces, es cómo debería ser la educación en esta sociedad del conocimiento; qué cambios deberían hacerse para adecuarse a ella y qué nuevas necesidades educativas parecen surgir.

Delors et al (1996) definieron la educación a lo largo de toda la vida como uno de los rasgos distintivos del siglo XXI, estableciendo que va más allá de actividades formales de perfeccionamiento o reconversión profesional, para obtener beneficios de aprendizaje continuo aprovechando todas las posibilidades que ofrece “la sociedad educativa en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo”(Cap. 5, p.35) y propone que se estudien nuevas formas de certificación “en las que se tengan en cuenta todas las competencias adquiridas” (3ª Parte, Cap. 6, p.36).

Con respecto a este punto, es interesante reflexionar sobre la idea de transposición didáctica para transmitir el saber sabio (Chevallard, 1994)<sup>5</sup> como saber enseñado, entre los que hay una distancia y que, según esta concepción, son “dos regímenes del saber, interrelacionados pero

---

<sup>5</sup> En francés en el original, “savoir savant”, que también se ha traducido como “saber académico” o “saber científico”.

no superponibles” (p.153). Si bien esta transposición se da también en la universidad, la distancia entre ambos tipos de saberes es mucho más corta, aspecto que se menciona como deseable en todo caso. Por ende, está menos sujeta a algunos de los riesgos posibles en el saber enseñado, como son la deformación (necesaria hasta cierto punto, para hacer más accesibles los contenidos); el ocultamiento, por ejemplo, en la situación en la que se enseñan reglas generales sin mencionar sus excepciones, que se dejan para otro momento del curso y el envejecimiento, que se produce cuando el saber enseñado se va acercando al saber banalizado del conocimiento popular, o queda obsoleto por no desarrollarse o cultivarse, o cuando se encuentra en colisión con las costumbres, modas o creencias de determinada época. En estos casos, existe una negociación entre actores sociales o para restablecer la correspondencia o se necesita un influjo nuevo de saber sabio (Chevallard, 1994). Dado el ritmo vertiginoso del progreso científico-tecnológico actual y la extraordinaria potencialidad de difusión del conocimiento, unidos al flujo líquido de las relaciones y la identidad, podríamos considerar que el envejecimiento del saber en todas sus formas es un riesgo más grave que en el pasado y tal vez esto contribuye a sostener la necesidad de aprendizaje a lo largo de la vida. Sin embargo, también habría que unir a esta idea una nueva dimensión del aprendizaje, añadiendo que no sólo será menester apropiarse del conocimiento sino que será todavía más importante desarrollar competencias para crearlo a partir del ya conseguido.

El concepto de aprendizaje distribuido, por otra parte, se refiere a la ruptura del modelo que consideraba al maestro como único dueño del conocimiento y a la clase formal como la principal instancia de aprendizaje. Se lo asocia con la aparición de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), porque son el medio que permite la formación de comunidades o redes de aprendizaje que, si bien en la educación formal están lideradas por el maestro, combinan muchas fuentes de información y conocimientos, incluso las que aportan los estudiantes. Incluye también interacciones sincrónicas, en tiempo real, y asincrónicas, en diferido. En su concepción más radical, el aprendizaje distribuido ha sido tomado casi como sinónimo de EaD, pero en realidad surge de la idea de Perkins (1992) de la cognición física, social y simbólicamente repartida, en educación presencial, que ya reconoce la necesidad de combinar medios, interacciones y lenguajes en educación. La idea de cognición e incluso de inteligencia distribuida fue luego tomada por Hatch y Gardner (1993) y explorada en profundidad por este último. Postula Gardner que la inteligencia y la cognición no residen

sólo en las personas, sino que están en el contexto, en las fuentes de conocimiento y los medios para acceder a ellas. Volviendo a Perkins (Ibid.), recordemos que enumera tres formas de cognición distribuida: física, social y simbólica. Todas se manifiestan como subsistemas dentro de sistemas, por ejemplo, de concreción de tareas. En la educación universitaria a distancia, el subsistema físico está constituido por la tecnología de manera primordial, pero también por los entornos en los que cada alumno desarrolla su labor de aprendizaje, no compartidos: el social está formado por las interacciones entre los participantes y el simbólico, por los instrumentos de representación de conceptos a través de determinados soportes y medios. En este último subsistema podríamos ubicar a los materiales curriculares, aunque es obvio que la interrelación entre los tres subsistemas hace que sea bastante difícil separarlos. Nótese la importancia de estas definiciones de Perkins (Ibid.) al considerar las diferencias entre educación presencial y a distancia y el peso diferente que adquieren, en uno y otro sistema, cada uno de los subsistemas. Por ejemplo, el físico condiciona mucho más las comunicaciones en la EaD mediada por las TIC, al proponer canales e intercambios por vías preestablecidas, más rígidas que la comunicación cara a cara.

¿Qué desafíos novedosos presenta la sociedad interconectada para la educación? Tomando algunos conceptos de Fainholc (2007), podemos describir la educación en la sociedad del conocimiento estableciendo que se caracteriza mayormente porque el texto lineal se ha convertido en un texto con conexiones de hipertexto; el conocimiento ya no se puede mantener estructurado, porque su construcción es colectiva y distribuida; todos los procesos y productos están interconectados; el acceso a la información es irrestricto, no localizado, en una dialéctica persona-entorno virtual de colaboración. Existe una situación de inestabilidad e incertidumbre, dado el continuo cambio y vertiginoso progreso, que hace necesario el aprendizaje a lo largo de la vida, centrado en el estudiante, quien adquiere gran autonomía y tiene acceso independiente a la información e incluso a comunidades de aprendizaje sin docente. Complementan estas características “una filosofía dirigida a favorecer la inclusión social, la apertura mental y el respeto al interculturalismo en el tiempo y el espacio mundial: otro desafío para la tarea formativa en todas sus modalidades” (p.33).

La sociología ha postulado la función de la educación como perpetuadora de los valores y creencias de la sociedad, por medio de la cual las generaciones más grandes administran y

transmiten los bienes culturales, que sin embargo, no preconiza la uniformidad sino que respeta y alienta la superación y el desarrollo individual. Esto se relaciona con la posición del individuo y el desarrollo de su potencial en la compleja relación entre sociedad e individuo. Brígido (2006) nos recuerda esto partiendo de la definición de educación de Durkheim (1975):

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en la persona determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado, la sociedad política en su conjunto, y por otro, el medio especial al que está particularmente destinado. (p.134)

Considera Brígido (Ibid.) que según esta definición, la educación, más que ayudar a desarrollar el potencial o las cualidades naturales en los seres humanos, “fabrica” personas. Comenta que lo que más impacta de esta definición es su determinismo. No reconoce Durkheim (1975), nos dice, la existencia de una naturaleza humana que haga del hombre un ser social. Ser social es coercitivo; lo que así nos fabrica, lo que aprendemos, queda naturalizado en nosotros y ésta es nuestra naturaleza humana. La educación no extrae del hombre algo que ya existía en su naturaleza, sino que crea en él lo que la sociedad necesita para perpetuarse como matriz social. Esto, sin embargo, no excluye al individuo como tal. Según Durkheim, continúa Brígido (Ibid.), existen en nosotros dos seres, separables sólo por la abstracción: uno que está hecho de los estados mentales que sólo se refieren a nosotros mismos y nuestras vidas personales (el ser individual) y otro que es el sistema de ideas, creencias y hábitos que expresa en nosotros el grupo al que pertenecemos (el ser social). Construir este último es el fin de la educación, aunque es evidente que no podrá hacerlo sin involucrar al ser individual, ya que los dos se encuentran unidos de manera indisoluble. Brígido (Ibid.) nos ofrece una exposición exhaustiva de cómo la postura de Durkheim puede ser considerada hoy bastante extrema, según análisis posteriores de la relación individuo-sociedad y de su realización a través de la educación, mencionando las ideas de Giddens (1995), Mead (1953), entre otros, pero hace hincapié en los postulados de Dubet y Martucelli (1998) y su idea de la “desinstitucionalización” de la sociedad, afín con el concepto de

pérdida de las tradiciones y de las instituciones del que se ocupara Giddens (2001) y otros pensadores de la sociedad del conocimiento. Las escuelas y universidades, como agentes socializadores secundarios, han perdido sus características constitutivas al verse “invadidas” por toda la realidad circundante. El individuo, en este estado de cosas, pasa a incrementar su poder para ejercer influencias incluso en el mismo proceso de su educación (Brígido, *Ibid.*).

Pero pasemos a considerar algunos aportes de la psicología cognitiva a estas problemáticas. Recogiendo parte del pensamiento sociológico sobre el tema, Bruner (1997) reconoce a la cultura como parte constitutiva de la mente y señala que existe una selección de las instituciones educativas con respecto a qué mentes o qué usos de la mente desean cultivar. Conecta esta selección con los valores y conceptos deseados por la sociedad, reconociendo también la existencia de clases sociales que buscan perpetuarse de esta forma. Destaca el carácter situado de la educación y el hecho de que la escuela nunca es autónoma en su aspecto cultural y concluye que “la materia temática de la escuela, considerada culturalmente, es la propia escuela” (p.46). Enfatiza luego Bruner, en otro momento de su discusión sobre la mente, la educación y la cultura, que siempre habrá tensión entre lo que el individuo pretende, “entre el afianzamiento de su yo y lo que la sociedad demanda de él, una antinomia entre la realización individual y la preservación de la cultura” (p.85). Sostiene Bruner que si no se enfrenta la tarea de desarrollar ambas partes de esta aparente antinomia de manera armónica, “nos arriesgamos a perder los dos ideales” (p.86).

En el mundo actual interconectado, la educación no sólo transmite los valores y creencias de determinadas sociedades, sino también los más generalizados, de la sociedad del conocimiento, globalizada. La tensión no se limita a la de individuo-sociedad local, sino que se amplía a la de la sociedad global. Las necesidades educativas incluyen las determinadas por las condiciones tecnológicas que han cambiado las formas de conducta, las ambiciones y las posibilidades del mundo actual. El ser social que la educación forma es local con características universalistas. Este concepto ya ocupaba un lugar destacado en el informe Delors (1996), donde se insta a formar al “ciudadano del mundo sin perder sus raíces” (p.11) y se reconoce que existe una tensión entre lo mundial y lo local, entre lo universal y lo singular, que de no resolverse, puede amenazar la pluralidad y singularidad de las culturas.

En este contexto, los roles de los docentes y los alumnos se verán también sujetos a cambios, como también cambiará la distancia relativa<sup>6</sup> y la complementariedad entre los dos roles, particular relación estudiante-docente de la que ya se ha ocupado el pensamiento fundacional de la sociología de la educación, entre otros aspectos, focalizando en que la forma como estos roles se complementan refleja la concepción social de cómo ejercer el poder en esta relación. En la acción educativa, el docente ocupa una posición dominante o al menos superior en una relación asimétrica con el estudiante, una posición de poder que Durkheim (1975) llega a comparar con la del hipnotizador. La función del docente excede la de enseñar, dado que es también la de transmitir los valores y concepciones que la sociedad necesita crear en los individuos y que a su vez, otros han creado en él.

En cuanto a la posición del educando en este esquema de roles, comenta Morales Zuñiga (2009) con respecto al pensamiento de Durkheim:

Hay en la perspectiva sobre la educación de Durkheim, una relación armoniosa entre el individuo y la sociedad, ya que ambos se necesitan recíprocamente, por tanto la escuela funciona como una institución que trata de crear en los individuos agentes sociales propicios para sostener el orden social, y los individuos, según la perspectiva durkheimiana, no solo se someten a este proceso, sino que lo hacen casi plácidamente, interesados en lograr integrarse a tal orden. (p.6)

El poder del docente se ejerce, así, con total consenso por parte del estudiante, dado que ambos comparten metas comunes. En Foucault (1979) encontramos una postura un tanto más radical, acerca de que “el poder es coextensivo al cuerpo social; no existen, entre las mallas de su red, playas de libertades elementales” (p.82) y está presente en las relaciones de producción, de alianza, de familia, de sexualidad y otras, como factor condicionante y condicionado. Por consiguiente, nos dice, también lo encontramos en la educación.

---

<sup>6</sup> Cuán cerca o lejos, en términos de nivel y semejanza, ubica una persona a los otros, en una situación de interacción.

Brígido (2006) expresa que la relación complementaria de estos roles se mantiene a través del tiempo y los cambios sociales y sigue siendo asimétrica porque hay uno que sabe más que el otro. La relación entre alguien que enseña y alguien que aprende subsiste, pero considera que las personas “se dejan enseñar” en la sociedad actual sólo para responder a necesidades del mundo laboral.

Con respecto a este tema, Bruner (1997) explica que las culturas se expresan a través de instituciones, a las que se les otorgan diferentes grados de estatus. Una vez legitimadas por su aparato simbólico, las instituciones imponen su voluntad por la coacción, que a veces es indirecta, como cuando se asignan o se retacean incentivos, y a veces abierta, como en el caso de premios y castigos. La escuela es una institución así, que Bruner considera que hace su tarea con “una impredecible mezcla de coacción y voluntarismo” (p.48), impredecible, porque puede cambiar en cualquier momento, dado que tiene el poder. Considera también que lo único que diferencia a la escuela de las otras instituciones es que su misión es preparar a las personas para que actúen dentro de otras instituciones de su cultura (p. 47).

En la sociedad en red, sin embargo, todos son flujos. El poder puede surgir de fuentes insospechadas y desafiar a los patrones establecidos, dado que su institucionalización ya no es rígida sino líquida, fluctuante. Las personas viven en permanente situación de inseguridad, tanto por lo cambiante del entorno como por los peligros comunes a los que están expuestas. Las ataduras y límites que imponían las tradiciones, las instituciones sociales tales como la familia, las relaciones o la fidelidad a determinado empleo, están difusas y cambiantes, reduciendo también la fortaleza de los compromisos (Bauman, 2003).

Con referencia a la decadencia de las tradiciones, Fairclough (2008) sostiene que las relaciones y las identidades, al no estar definidas ya por esquemas rígidos, necesitan negociarse a través el diálogo y que “la vida social contemporánea demanda habilidades dialógicas altamente desarrolladas” y nos habla de una “conversacionalización” del discurso público que considera una “colonización del dominio público por parte de las prácticas del dominio privado” (p. 179). Esta característica de la sociedad actual demanda del docente un liderazgo flexible y democrático, situado en los tiempos y espacios, centrado en el estudiante.

Al referirse de manera específica a la complementariedad de roles maestro-estudiante, Fairclough (2008) nos advierte que las estructuras de roles se han flexibilizado y que no subsisten muchas impuestas en forma rígida por la tradición. Las complementariedades de roles se suelen establecer mediante reflexión y negociación, de modo que el maestro no sería ya alguien a quien se obedece y se respeta per se. El estudiante estaría más bien inclinado a seguir sólo a aquellos maestros que cumplen con sus expectativas e incluso, a proponer tipos de relaciones docente-estudiante que considere aceptables. La dominación que llegaba a definirse como poder hipnótico del docente parece haberse flexibilizado o al menos, no se puede dar por sentada.

En este mundo fluido en el que pretendemos formar ciudadanos del mundo que no pierdan sus raíces e identidades, un problema actual para la educación es cómo preservar el plurilingüismo y la multiculturalidad en una sociedad globalizada que parece empujarnos hacia la uniformidad cultural. La UNESCO ha reflexionado sobre la necesidad de evitar esta uniformidad y fundar las redes de aprendizaje y conocimiento no sólo en el respeto por la diversidad, sino también en la preservación de las culturas nacionales y sobre todo, en el multilingüismo. Al respecto, señala:

Las sociedades del conocimiento sólo podrán evitar los escollos de la homogeneización cultural y del relativismo cultural haciendo hincapié en la necesidad de los valores compartidos que permitan construir un auténtico pluralismo. Esta afirmación se limita a recordar la naturaleza del proyecto universalista del que es portador el conocimiento.[...]

Al ponerse bajo el signo del aprendizaje y del espíritu de apertura y curiosidad, esas sociedades valorizarán la capacidad para plantearse interrogantes sobre nuestras certidumbres, así como para ponerlas en tela de juicio. En las sociedades del conocimiento, la salvaguardia del pluralismo exigirá una tolerancia activa y crítica con respecto a nosotros mismos. (p.169)

En lo que se refiere al problema lingüístico, es interesante que mientras algunos autores e incluso la UNESCO, en el informe que estamos comentando, hablan con preocupación de un nuevo imperialismo, que consistiría en la imposición del idioma de los dueños del dinero y la tecnología; en forma principal, el inglés, ya Graddol (1997) se preocupaba por un proceso a la inversa. Decía en su informe al Consejo Británico que el idioma inglés se veía amenazado por el hecho de que al haber en el mundo más hablantes de inglés como segunda lengua, que además lo usaban como *lingua franca*<sup>7</sup>, los hablantes nativos iban a perder su posición de autoridades en este idioma y a menudo, incluso, tendrían que adoptar las modificaciones que introdujeran los no nativos. Asimismo, Graddol veía claramente las consideraciones éticas que la posible uniformidad lingüística traería aparejada y su riesgo para el plurilingüismo y lo que llamaba “derechos humanos lingüísticos”<sup>8</sup> (p.3). Estos peligros, explicaba, eran incluso los de extinción de algunas lenguas, situación que el informe de la UNESCO (Ibid.) ya señala como real y posible de agravarse en el futuro.

Por un lado, entonces, el idioma surge como una herramienta de colonización lingüística, al existir la posibilidad de que los idiomas de los poderosos, dueños de las tecnologías, sustituyan las lenguas locales o deriven en *lingua francas*, sin sustento cultural. Por otro lado y como aspecto positivo, también existe la tendencia al bilingüismo e incluso al plurilingüismo (Graddol, 1997; UNESCO, 2005). En el tema del colonialismo lingüístico, se nos recuerda en el informe al Consejo Británico que cada idioma refleja la cultura de la que proviene y es casi imposible que no la traspase a quienes lo usan. También, que la adopción de una nueva lengua por parte de cualquier grupo social ha sido siempre el resultado de una imposición, ya sea por las armas, por ideologías o por formas más sutiles de dominación, como la propaganda, la publicidad o la agenda de los medios (Graddol, 1997). Concluye que el futuro del mundo globalizado no deberá incluir una uniformidad lingüística sino que será “bilingüe o tal vez, plurilingüe” (p.4) si queremos que sea próspero y se nutra de la diversidad.

Si el idioma es el sistema simbólico per se para la expresión y construcción cultural y puede, si hemos de tomar como válida la hipótesis de Whorf-Sapir (1973), condicionar la forma como las sociedades estructuran el mundo, la supresión de una lengua y su sustitución por

---

<sup>7</sup> Idioma hablado entre interlocutores que son todos usuarios de él como lengua extranjera.

<sup>8</sup> Todas las traducciones son mías.

otra podemos suponer que tendría consecuencias muy profundas para la idiosincrasia e identidad del pueblo afectado. Si esta sustitución se hace porque el idioma remplazante es el de los que dominan la tecnología y ejercen una especie de colonialismo idiomático y si ni siquiera es una lengua controlada por sus propios hablantes nativos, estamos ante una transformación cultural que nos podría hacer intuir que la Internet y las TIC tendrían su supracultura. La actual sociedad del conocimiento podría estar más arraigada en ella que en las culturas nacionales.

Las lenguas, entonces, son mucho más que sistemas simbólicos formales y están cargadas de elementos culturales, además de su importancia en la creación y preservación de la identidad, aspectos que se plasman y expresan en el *discurso*. Por eso, más allá de los aspectos formales de la lengua o de los problemas de plurilingüismo, desde el punto de vista del análisis crítico del discurso señala Fairclough (2008) dos procesos interesantes para el siglo XXI. Uno es la flexibilización de los órdenes<sup>9</sup> del discurso, por el derrumbe de las tradiciones rígidas y el otro es el surgimiento de un orden global del discurso que tiene un “carácter cuasi internacional” (p.177). Luego radicaliza esta idea y habla de una unificación del orden del discurso, de lo que Bourdieu llamaba mercado lingüístico (Bourdieu 1991 en Fairclough, 2008), que ocurre porque se imponen lenguas que pretenden usarse como estándar en distintos países con sus convenciones discursivas. La discusión acerca de la interrelación entre lengua y sociedad en el proceso de construcción de la concepción del mundo por parte de una determinada sociedad o grupo social está muy lejos de agotarse, pero preferimos soslayarla y pasar a considerar aspectos del discurso educativo relevantes para este trabajo.

El análisis del discurso evidencia las relaciones subyacentes en el sistema educativo y ha sido siempre un tema central de la sociología de la educación, dado que el discurso refleja y también moldea y forja el entramado social, sus valores, tradiciones, creencias y principios. Podemos incluso ir más allá del discurso, al concepto más abarcador de *comunicación*, que incluye los mensajes subyacentes, no enseñados de manera explícita, que constituyen el currículum oculto o el contenido transmitido por la pedagogía invisible, ya sea por el sistema

---

<sup>9</sup> Llama “orden” al conjunto de las convenciones que subyacen en el conjunto de las comunicaciones de una institución o grupo social, como la universidad, por ejemplo. Respetar el orden hace que las comunicaciones sean apropiadas.

educativo o por sus agentes de manera personal. Esto es lo que se ha dado en llamar el *currículum oculto* (Jackson, 1968).

Los aportes de Bernstein (1990) analizan el papel de la educación para mantener las diferencias entre clases sociales, pero enfatizan el rol del habla como agente de la perpetuación de esta desigualdad. Se refiere al habla (*parole*) en el concepto de De Saussure (1959), es decir, como acto lingüístico de comunicación individual, como el uso efectivo de la lengua. Su obra resulta de particular interés para el análisis que proponemos, en el que asignamos un rol fundamental al análisis del discurso de la mediación pedagógica.

Desde una postura que difiere de la hipótesis de Whorf-Sapir acerca del origen de las formas de concebir el mundo, sostiene Bernstein (1990) que existen códigos *sociolingüísticos*: “.....la forma del habla se considera como una consecuencia de la forma de relación social o para enunciarlo de manera más general, como una cualidad de la estructura social” (p. 38) en el discurso de las diferentes clases: el código restringido y el código elaborado. El restringido es propio de las clases obreras y contiene alocuciones simples y siempre referidas al contexto y dependientes de él, mientras que el elaborado hace uso de construcciones sintácticas y gramaticales complejas y es independiente del contexto. El código elaborado es el usado en educación, al pertenecer a las élites intelectualmente dominantes, y excluye a la clase obrera o más pobre, perpetuando las diferencias de clase. En la obra de Bernstein (Ibid.) el discurso aparece, entonces, como uno de los principales instrumentos de la educación y determinante de sus resultados a nivel social.

Los códigos elaborados, según Berstein (Ibid.) orientan a sus usuarios hacia significados universalistas, mientras que los códigos restringidos orientan y sensibilizan a los usuarios en significados particularistas; estos dos códigos conducen a formas lingüísticas diferentes y reposan sobre relaciones sociales diferentes. Los códigos elaborados están menos ligados a una estructura particular y conllevan la posibilidad de un cambio en los principios; en este caso, el habla puede ser liberada de la estructura social y adquirir cierta autonomía. La universidad es un lugar organizado alrededor del habla. Los códigos restringidos están más estrechamente ligados a una estructura social particular y se prestan menos a un cambio de principios. Con un código elaborado, el sujeto socializado accede más fácilmente a la

comprensión de los principios que inspiran su socialización y puede, de esta manera, efectuar una reflexión sobre el orden social que le ha sido transmitido. En el caso de los códigos restringidos, el sujeto socializado toma menos conciencia de los fundamentos de su socialización, y las posibilidades de reflexión son más limitadas. Uno de los efectos de las acciones para perpetuar los sistemas de clases consiste en limitar el acceso a los códigos elaborados. (p.17)

Nótese que existe cierta correspondencia entre los códigos restringidos y elaborados y la posibilidad de abstracción que ofrecen, con trabajos de psicología cognitiva en que se hace referencia a estrategias de aprendizaje dependientes del campo o independientes del campo (Chapelle en Reid, 1995), entendiéndose por campo el contexto social de aprendizaje en general. Las primeras no tienen mucha posibilidad de llevar al estudiante a la abstracción, al pensamiento conceptual, porque siempre están referidas a los atributos, anécdotas, usos o cualidades de las cosas y no a abstraer sus características esenciales o generalizables. Desde luego, estas estrategias de aprendizaje y sus resultados se realizan a través del idioma y los campo-dependientes evidencian un habla más pobre que se define de manera muy similar a los códigos restringidos de Bernstein (1990), que los independientes del contexto, quienes estarían en condiciones de manejar códigos más elaborados.

Es asimismo importante mencionar que Bernstein (1990) habla de una pedagogía visible y una invisible, en un concepto relacionado con el de Jackson (1968) acerca del currículum oculto, que explicaremos más adelante. Los agentes educadores transmiten reglas de orden social específicas y explícitas, que deben obedecerse, o de lo contrario, generan castigo. Una vez que se han comunicado estas reglas, entonces, los límites quedan claramente demarcados y los mecanismos de control son simples y conocidos por todos. Por otra parte, la pedagogía invisible se asienta en las relaciones interpersonales y sus límites son imprecisos. La comunicación pasa a ser un medio de control y el discurso adquiere una influencia casi subliminar (van Dijk, 1992), aspectos que también estudia el análisis crítico del discurso.

La diferencia entre el mundo estudiado por Bernstein en el siglo XX, el momento actual y las derivaciones futuras de la interconexión y globalización parecería ser que el discurso sigue y seguirá desempeñando el mismo rol de medio socializador y constructor de conocimientos,

pero sus características no están por completo definidas por códigos originados en las mismas sociedades a las que sirve, ni en clases sociales existentes en un determinado lugar geográfico, sino que gran parte de ellas proviene de la supracultura de la sociedad del conocimiento, distribuida en el mundo. En ella, para que exista democracia, pluralidad, tolerancia, el discurso deberá ser también democrático e inclusivo, pero con rasgos más bien universales y uniformes. Uno de estos rasgos es su carácter dialógico, por decadencia de las tradiciones, pero también su carácter bastante más instrumental (Fairclough, 2008) y menos auténtico, por influencia de lo que Fairclough ha llamado la “cultura publicitaria” (p.180), que hace que los intercambios entre personas sean fundamentalmente estratégicos, con fines ulteriores. Aclara que esos fines no tienen por qué ser espurios o dañinos y cabe destacar que esta característica estratégica es bastante marcada, en un sentido muy positivo, en el diálogo didáctico.

En síntesis estos rasgos de la sociedad del conocimiento que hemos expuesto brevemente impactan en la educación en general y la UNESCO (2005) considera las implicancias que tienen para las universidades. En apretado resumen, las tomaremos aquí como puntos centrales al considerar la posición de la EaD mediada por las TIC en el contexto de universidades que afrontarán estos desafíos:

- La necesidad de ofrecer cursos y carreras acotados a campos disciplinares más bien específicos, como los de la universidades norteamericanas.
- La caída del sistema de cátedras.
- La necesidad de abordar la diversidad cultural y el plurilingüismo.
- La creación de contextos democráticos para la formación.
- La impostergable creación de redes universitarias.

Con referencia a las redes, la UNESCO (Ibid.) las define como de educación e investigación, considerándolas grandes oportunidades para los países en desarrollo y ubicando en ellas el potencial de las nuevas tecnologías, pero con un rol central para la docencia y el profesorado, no como sustitutos.

Dada la estrecha relación entre el medio social y la tecnología, en las secciones siguientes hablaremos de “medio sociotecnológico” al referirnos al contexto de la sociedad del

conocimiento. A continuación, analizaremos su impacto en la calidad de la EaD, del rol docente y la mediación pedagógica plasmada en los materiales curriculares.

### **1.1. Impacto del medio sociotecnológico en la calidad de la EaD mediada por las TIC**

Definimos la calidad según la Real Academia Española como “Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor”. Parecería necesario, entonces, analizar las propiedades inherentes a la educación que nos permiten juzgar su valor. En las principales concepciones sociológicas de la educación, nos recuerda Aguerrondo (1993), se ha postulado a menudo que la calidad educativa es relativa a las diferentes sociedades y todos los sistemas educativos, en su trasfondo ideológico y político, la definen de manera diferente. También según sus medios, sus fines y sus posibilidades, tienen una concepción distintiva de la calidad educativa, señala.

Podría encontrarse algún consenso con respecto a la calidad educativa dividiendo los componentes del sistema educativo en físicos o materiales y pedagógico-intangibles. Encontraríamos entonces mayor acuerdo internacional con respecto a la solidez y confort de las aulas, la necesidad de contar con medios materiales para las clases y el estudio, la disponibilidad de un presupuesto adecuado, los requerimientos con respecto al personal docente, el acceso a las TIC y otros aspectos prácticos. Al entran en lo que llamaremos el área pedagógica-intangible, sin embargo, las diferencias aparecen y son las que ubican a la calidad educativa de diferentes países o comunidades en distintas concepciones. En esta área incluiremos los enfoques educativos, los métodos que derivan de ellos, los valores que transmite el sistema educativo a través de mensajes explícitos o subyacentes, la docencia, el sistema de evaluación, los contenidos y todo lo que podríamos considerar soporte pedagógico y partes vitales de la mediación pedagógica. (Aguerrondo, 1993)

Como señala Municio Fernández (2000), la calidad no es objetiva, porque es definida por diversas personas y distintos grupos humanos de diversas maneras; sin embargo, considera que puede tener rasgos objetivos en bienes o servicios: si se corta con frecuencia el suministro de electricidad, no hablaremos de un servicio de calidad. En educación, no obstante, plantea una interesante definición de la calidad:

... las personas valoran algo en la medida en que responde a sus deseos y la calidad es el resultado de comparar sus expectativas con su propia percepción de la realidad. En definitiva, la calidad depende de la comparación que se hace entre las expectativas previas y la valoración del producto o el servicio recibido. Las expectativas no son otra cosa que el marco de referencia para establecer la valoración de la realidad. La diferencia entre la formación deseada (expectativas) y la formación recibida (percibida como recibida) o el funcionamiento de un proceso de enseñanza (como se percibe) en comparación con los criterios de funcionamiento del sistema (aceptados como si fueran expectativas) representan medidas de la calidad en educación.(p.45)

Si bien Municio Fernández se refiere más bien a percepciones personales de la calidad, su concepto de la calidad como diferencia entre expectativas y percepción de hasta qué punto estas expectativas se han cumplido es aplicable a la problemática de los estándares de calidad, que si bien enuncian expectativas existentes en las diferentes sociedades, también puede ocurrir que intenten crearlas y en ese caso, podrían funcionar como intentos de condicionamiento más que como varas para medir la calidad. De todas maneras, lo relevante aquí es señalar que la subjetividad individual que señala Municio Fernández es también posible de extrapolar a expectativas sociales.

¿Cuáles son los rasgos de calidad educativa que esperamos encontrar en el contexto social actual? Recordemos lo que subraya el Informe Delors, de la UNESCO (1996)

La educación tiene como fundamento cuatro grandes pilares o aprendizajes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás, y aprender a ser. Todo esto significa que la calidad educativa no resulta de los logros de excelencia de una sola de sus áreas. (Cap.4, p.56)

En su ampliación y comentario de estos “cuatro grandes pilares” Irurzun (2000) señala que la calidad del aprendizaje (Indicador inequívoco de la calidad educativa) tiene diferentes dimensiones y aspectos. Menciona la apropiación del saber, considerada “rendimiento” y medible como capacidad observable, en términos de eficiencia; en cuanto a la capacidad de aprender a aprender, considera que está ligada con la adquisición de capacidades y de conocimientos, pero que también es el desarrollo de un tipo de relación y actitud con el saber que es difícil de medir para evaluar (Tenti Fanfani en Irurzun, 2000); finalmente, considera que la educación y su calidad están definidas política y socialmente y que el aprendizaje debería ser el vehículo para “construir significados sociales cada vez más comprehensivos en términos de cosmovisiones sociales, éticas, políticas, etc. que de alguna manera determinan, condicionan o restringen esos significados” (p.22). Asimismo destaca como requisitos de calidad que se formen individuos autónomos y adaptables, dado lo vertiginoso de los cambios; que se brinden las herramientas para el aprendizaje a lo largo de la vida y que, en su dimensión político-social, la educación sea relevante, es decir, que tome en cuenta e interprete “el significado que la educación tiene para los diferentes actores sociales” (p.23).

Para plasmarse, esta concepción necesitaría de políticas y pedagogías que ilustraran el proceso educativo deseable en un lugar y en un tiempo y es allí donde el panorama parece complejizarse. Según Durkheim (1972) “el ideal pedagógico de una época expresa ante todo el estado de la sociedad en la época considerada” (p.66). Para realizarse, la pedagogía necesita de una orientación sociológica que le indique qué debe lograr; de los principios de la psicología que indican cómo lograr estos fines en los educandos y de los preceptos didácticos que señalan cuáles son las mediaciones pedagógicas adecuadas para estos logros. Expresa Durkheim (Ibid.) que “La educación es cosa eminentemente social, lo mismo por sus orígenes que por sus funciones, y, por tanto, la pedagogía depende de la sociología más estrechamente que de cualquier otra ciencia” (p.36).

Añade Durkheim que la pedagogía se aplica luego a implementaciones prácticas, a través de un discurso coherente con los fines y los medios. En el caso de los mensajes no digitales (analógicos, subliminares, relacionales) (Van Dijk, 1999) este discurso puede estar asociado también con visiones más personales del docente o con los fines no explícitos de cada comunidad educativa, cuando no con propósitos no confesados de algún régimen político. Al

introducir todos estos factores en el análisis, vemos que el ideal de la UNESCO deberá definirse con más precisión y aunque esto se haga, tendrá necesariamente connotaciones implícitas o encubiertas en sus implementaciones.

Al hablar de calidad como aquello que cumple con las expectativas de determinada sociedad, en un particular tiempo y espacio, Aguerrondo (1993) considera que existen dimensiones y varios ejes del concepto. Las dimensiones son político-ideológicas y consisten en una serie de opciones o posiciones que la sociedad adopta y luego se expresan como “fines y objetivos de la educación.” Es decir, existen demandas de la sociedad que la educación debe satisfacer. Nos dice que ellas son:

- a. Demanda de generación y transmisión de conocimientos. El sistema educativo es de calidad si transmite conocimientos socialmente válidos.
- b. Demanda de reproducción del sistema cultural, es decir, de reproducir la sociedad en la que actúa. En términos generales, podemos decir que un criterio para definir en el nivel macro si el sistema educativo es o no de calidad, es reconocer si el sistema educativo alimenta al sistema cultural con los valores que este reclama para constituirse como sociedad, es decir, si cumple con su función de ayudar a la integración social.
- c. Demanda del sistema político, para que se difundan e inculquen los valores que sostiene. En el caso de la calidad educativa actual, son los de la democracia.
- d. Demandas del sistema económico, que requiere la formación de individuos para el mundo de la producción y aportes científicos para el progreso y desarrollo. (p.556)

Estas demandas se satisfacen en los ejes técnico-pedagógicos, que definen las áreas a estudiar, sus contenidos, los métodos y las prácticas didácticas, como así también la complementariedad de roles docente-estudiantes. Con referencia a estas demandas que expresa Aguerrondo (1993), podemos especificar más las que se refieren al mundo de la

economía y el ejercicio profesional tomando como referencia el informe de la Comisión SCANS (The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills) (1992) sobre competencias laborales para el año 2000, fecha que tomamos como simbólica de un nuevo siglo y sus condiciones sociales particulares. A pesar del tiempo transcurrido y de que se refiere a los EE.UU exclusivamente, mantiene su vigencia en general por lo detallado de su análisis y prescripciones y si bien se ocupa específicamente de la educación secundaria, puede ser de muy pertinente aplicación a la educación universitaria, tomando sus recomendaciones de manera selectiva, en lo adecuado para el nivel. Establece cinco competencias básicas para el mundo del trabajo:

- Recursos: Identifica, organiza, proyecta y asigna recursos.
- Interpersonal: Trabaja con otros.
- Información: Adquiere y utiliza datos.
- Sistemas: Entiende las interrelaciones complejas.<sup>10</sup>
- Tecnología: Trabaja con una variedad de tecnologías. (p. xvii)

Estas competencias se pueden desarrollar a distintos niveles y para el estudiante universitario el deseable es el de Experto. Descansan sobre lo que el informe llama “una base de tres elementos”:

- Destrezas básicas, que se refieren al dominio lingüístico y matemático.
- Destrezas racionales: Piensa creativamente, toma decisiones, resuelve problemas, visualiza, sabe aprender y razonar.
- Cualidades personales: Demuestra responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autocontrol, integridad y honradez. (p.20)

---

<sup>10</sup> Se refiere a todo tipo de sistemas, no a los informáticos.

El informe describe el tipo de educación de calidad que será necesaria para desarrollar estas cualidades y competencias en los estudiantes. En el aspecto estratégico, prescribe un tipo de didáctica centrada en el estudiante y dirigida a los objetivos; establece en cuanto al ambiente de aprendizaje que los estudiantes construyan el conocimiento de forma autónoma; en la administración, que se tomen las necesidades de los estudiantes como criterio para la fijación de prioridades y sostiene que el resultado será que no solamente algunos, sino “todos los estudiantes aprenden a pensar” (p.26). La descripción es válida como enunciación de propósitos y aspiraciones para la calidad educativa y en ese carácter la citamos. También vale observar que las cualidades y competencias descritas en el informe SCANS (Ibid.) son necesarias para los docentes y demás actores educativos y es deseable que las hayan adquirido durante su formación profesional y docente.

Volvamos nuestra mirada hacia la cuestión de la calidad educativa en el caso específico de la EaD mediada por las TIC.

La EaD universitaria se fortaleció en la segunda mitad del siglo XX, como continuación de los antiguos cursos por correspondencia y aplicada principalmente a capacitación continua o perfeccionamiento profesional, nos dice García Aretio (1999). Agrega que propiciaron su consolidación las teorías sociales y filosóficas que sustentaban ideales democráticos y de educación para más personas, las teorías psico-pedagógicas de enseñanza programada, muy influenciadas por el conexionismo y el conductismo, y el progreso en materia de medios de comunicación, que permitió añadir recursos como la radio, el video, la televisión, las grabaciones de audio y el teléfono a los sistemas de enseñanza a distancia, que hasta entonces seguían dependiendo del correo postal para la comunicación entre estudiantes y docentes. El avance en materia tecnológica y en el pensamiento, en la psicología cognitiva y la pedagogía dieron origen a la EaD mediada por las TIC actual, que se vale de herramientas informáticas y de los recursos de la Web 2.0. A estas reflexiones de este autor es válido agregarles que ya puede hablarse de la Web 3.0.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> La Web 2.0 es la que incorpora la interactividad y da al usuario la posibilidad de ser creador de contenidos. La expresión 3.0 se refiere a mejoras en la web, sobre todo, en lo que se refiere a sus bases de datos y la creación de contenidos accesibles fuera de los buscadores, la web semántica, etc.

Según el mismo autor, originalmente, la EaD cubrió las necesidades de los estudiantes que se encontraban lejos de los centros urbanos y por ende, de las universidades; de las personas con muchas ocupaciones, de las amas de casa dedicadas por entero a su hogar y familias, de los mayores y de los que tenían algún impedimento físico para trasladarse a las aulas de ladrillos. La situación es muy diferente hoy, cuando se pretende que sea una modalidad abierta a todos. La EaD de nuestros días, mediada por las TIC, tanto en su implementación como en su sustento teórico se relaciona con el mundo globalizado y los desarrollos tecnológicos que han creado nuevas posibilidades y necesidades.

En este contexto, las características distintivas de la EaD no sólo se ven definidas por las condiciones sociales, sino por su propio fundamento tecnológico (Toro, Ochoa, Villegas y Zea, 2004) y aparece un nuevo actor educativo: el soporte virtual. Procesos tales como la interactividad, la consulta a un cúmulo de fuentes, los programas flexibles, la velocidad de respuesta, la multiplicidad de fuentes, que se espera que existan en esta modalidad de enseñanza-aprendizaje, son requerimientos del medio tecnológico. Si todas estas posibilidades existen en las plataformas-campus virtuales y en la Internet, es lógico que se espere que la EaD mediada por las TIC las incorpore, porque además son estas posibilidades las que le dieron origen (Toro, Ochoa, Villegas y Zea, Ibid.)

En su resolución metodológica, al estar la EaD mediada por las TIC en gran medida moldeada a las posibilidades del medio en el que se desarrolla, la definición de roles de los participantes en los distintos procesos se adapta a este medio, en consonancia con el difundido concepto de McLuhan y Laphman (1964), “el medio es el mensaje”, que reconoce la capacidad del medio para modificar las relaciones y actividades humanas a partir de las posibilidades y formas que propone. Consideran al medio como transmisor de mensajes que por su formato y posibilidades, obligan a un grupo social a modificar la escala, el ritmo o la forma de su discurso e interacciones y es interesante que consideran “medio” toda extensión de las posibilidades humanas, desde la lamparita eléctrica hasta la televisión, concediendo que hay medios con contenidos y otros (como la lamparita) que no lo tienen. En los primeros, explican que el contenido digital (literal, lo que las palabras u otros códigos de comunicación expresan por sí) de los mensajes pasa a ser solamente una ilusión, porque se encuentra, en realidad, afectado seriamente por el medio y adecuándose a él, con adaptaciones que tienden a

asimilarse a las formas de comunicación social posibilitadas por ese medio, que así crea nuevos contextos culturales.

Haciendo un resumen de los aportes teóricos que acabamos de revisar, definiremos los “rasgos inherentes” a la calidad educativa como las satisfacciones, por parte de la educación, de las demandas de creación y transmisión de conocimientos, ideológico-políticas, culturales, económicas, mediante una pedagogía que refleje los requerimientos sociales que caracterizan a estas demandas, plasmada en una didáctica coherente con ella. Además, consideraremos que esto debe estar de acuerdo con las condiciones del lugar y el tiempo en el que transcurre el proceso educativo. En el caso de la EaD universitaria mediada por las TIC, su calidad dependerá, en gran medida, de la forma como cumpla con las expectativas de la sociedad del conocimiento que hemos descrito. De acuerdo con estos criterios, sus rasgos básicos de calidad serían:

- a. La pedagogía se orienta al pensamiento crítico, para transformar la información en conocimiento.
- b. El respeto por la diversidad cultural y el plurilingüismo se toman como valores fundamentales.
- c. Las herramientas, códigos y convenciones del medio tecnológico se incorporan como una creación cultural globalizada.
- d. Se favorece la autonomía y la capacidad de elección del estudiante.
- e. El rol docente estará distribuido entre los miembros de un equipo de trabajo que incluye a las plataformas virtuales como agentes educativos.
- f. La relación docente-estudiante adquiere características democráticas y la enseñanza está centrada en el estudiante.

Estas características de calidad de la EaD mediada por las TIC deben plasmarse, en el terreno operativo, en una mediación pedagógica acorde planificada y ejecutada por docentes con las debidas competencias. Como hemos visto, la EaD mediada por las TIC ha tenido auge en los últimos veinte años dentro de la cultura de la sociedad del conocimiento, a la que a su vez nutre. En este marco han surgido modificaciones al rol docente, entre las cuales cabe destacar el surgimiento del rol de contenidista, que pasaremos a considerar.

## **1.2. Impacto del medio sociotecnológico en la calidad del rol docente en la EaD mediada por las TIC**

Volvamos a la definición de Pichon Rivière (1984), según la cual un rol es “Un modelo organizado de comportamientos relativos a cierta posición del individuo en una red de interacción, definido por sus expectativas y las de los otros” (p.128). Identifica un aspecto social del rol, diseñado por el medio social, y uno psicológico, que es la manera personal en que ejerce el rol cada uno de sus ocupantes. El rol social está compuesto por la suma de las conductas y actitudes que se esperan del ocupante, así como de los deberes que tendrá que asumir y las tareas que debe poder realizar. Pichon Riviere (Ibid.) define el rol como una posición que se ocupa en una red de interacción, por lo que no resulta estático sino dinámico, en un proceso en el que todos los actores se influyen y producen cambios unos en otros. Visto desde esta perspectiva, el rol del docente universitario se analiza con más precisión desde una visión sociológica que contemple también la influencia relativa y recíproca entre la sociedad y la educación superior y dentro de ella, sus actores.

Los métodos y perspectivas de análisis de estas influencias e interacciones en el ámbito universitario son diversos. El trabajo de Clark (1984) propone un análisis de la educación superior que comience de abajo hacia arriba, de cómo funciona el sistema universitario, sus culturas y sub-culturas, para luego ubicarlo en su relación con el medio social y analizar cómo se conectan ambos y cómo la educación superior responde a las demandas externas. Sin embargo, nos dice que las culturas y sub-culturas universitarias se originan en tradiciones y en nichos de pensamiento estratificados en el medio social y también, que las universidades sirven a la sociedad en la que funcionan; lo que Clark (Ibid.) intenta explorar mediante un estudio comparativo de la educación superior en diferentes civilizaciones. Se ocupa, asimismo, de las relaciones de poder que generan los grupos y sub-grupos universitarios y de su innegable influencia en la vida cultural, científica, económica y política de la sociedad en la que actúan. Sus conclusiones postulan que existe una influencia mutua entre la universidad y la sociedad a la que pertenece, ya que una impacta en la otra en un proceso de cambio continuo.

Por su parte, Becher (en Clark, Ed. 1984) acepta que todo fenómeno relacionado con la investigación científica y la vida académica universitaria se explica en forma óptima desde una perspectiva sociológica. Aunque estos campos se ven a veces determinados por factores económicos, geográficos o políticos, es innegable, sostiene, que las tradiciones intelectuales de una determinada sociedad tienen gran impacto en las actitudes y valores que sustenta la educación superior. Dentro de esto, también reconoce el peso de la estructura de poder, que asocia con las ideas de Bourdieu y Passeron (1996) sobre la tensión existente entre la superación individual y la adaptación a tradiciones y parámetros establecidos.

Es entonces dentro de esta interrelación universidad-sociedad que se definen los roles de sus participantes, como los docentes. Al intentar una definición del rol docente, Tenti Fanfani (2010) nos advierte que no existe la concepción de maestro o magisterio como abstracción inmutable, sino que al ser un objeto social, se lo define en relación con las situaciones en las que se encuentre y el conjunto de relaciones que se dan dentro del contexto específico, en nuestro caso, la universidad, y con el medio social en el que está inmerso. De acuerdo con esto, postula que el rol del docente universitario sólo puede analizarse en términos de qué requiere de él, en primer lugar, la sociedad a la que sirve, a través de su sistema educativo; en segundo lugar, el sector de esa sociedad en el que se juega el rol; en tercer lugar, el establecimiento en el que trabaja quien lo desempeña y todas las interacciones entre estos ámbitos. El aspecto psicológico quedaría reservado para las conductas y posturas personales del docente al jugar el rol, que también interactúan con los contextos.

Dada estas interacciones, es de esperar que el rol docente presente transformaciones en la sociedad del conocimiento, en la EaD mediada por las TIC. Al referirse a esta cuestión, señalan Cebrián de la Serna y Vain (2008) que el cambio fundamental se relaciona con la mayor independencia del estudiante para gestionar su aprendizaje, que causaría una disminución en la función del docente como proveedor de conocimientos.

Una mirada más detallada sobre este punto es la de Monereo (2005). En su discusión sobre la necesaria conjunción entre la educación letrada y virtual, entre los valores tradicionales de la educación y la necesidad de adaptarla a las nuevas tecnologías, que crearán “mentes virtuales” que manejarán multiplicidad de lenguajes, opuestas a las “mentes letradas”, Monereo (Ibid.)

sostiene que por más que tengan estas mentes virtuales, los nativos tecnológicos no podrán, al menos en un futuro inmediato, gestionar su educación solos. Por lo tanto, reivindica y afirma el rol de la metodología y de los actores del proceso educativo en la educación mediada por las TIC, señalando que los peligros de un exceso de autonomía, para los estudiantes, pueden ser: el “naufrago informativo”, que los llevará a ahogarse en información que no pueden seleccionar, ordenar o procesar sin guía; la dificultad para identificar el momento de caducidad de la información, que no desaparece de la web; la “infoxicación” o proceso de intoxicación por absorber información errada o mal intencionada; la “patología comunicacional” del aislamiento físico, posible derivación del uso excesivo de las TIC y la caída en la brecha digital, es decir, la exclusión para los que no tienen acceso a la tecnología, problema que no se puede resolver de manera individual y que requiere políticas educativas.

Considera Monereo (Ibid.) que las competencias básicas que se espera que la educación desarrolle se lograrán con la combinación de los “conocimientos contrastados de un profesor y un nuevo medio para transferirlos, Internet, que no es sólo un simple soporte, sino que posee características psicopedagógicas muy destacables” (p. 11). Nótese que tampoco este autor considera que la transferencia de competencias y actuaciones docentes pueda hacerse sin tomar en cuenta los requisitos y las posibilidades de los nuevos medios tecnológicos y por supuesto, del mundo globalizado, a pesar de que señala la necesidad de mantener los roles tradicionales en la educación.

También con respecto a las demandas que hace el momento actual al rol docente universitario, Salinas (1998) nos llamaba la atención sobre el hecho de que los cambios sociales que estaba produciendo la explosión tecnológica iban a forzar adaptaciones al rol del docente universitario y citaba cuatro factores básicos que producirían estos cambios, expuestos por Duderstand (1997):

...a) la importancia del conocimiento como un factor clave para determinar seguridad, prosperidad y calidad de vida; b) la naturaleza global de nuestra sociedad; c) la facilidad con que la tecnología de la información –ordenadores, telecomunicaciones, y multimedia- posibilitan el rápido intercambio de información; y d) el grado con el que

la colaboración informal (sobre todo a través de redes) entre individuos e instituciones están reemplazando estructuras sociales más formales como corporaciones, universidades, gobiernos.(p.131)

Por su parte, al definir el rol del docente universitario y sus transformaciones actuales, Cebrián de la Serna y Vain (2008) eligen hacerlo desde el punto de vista de las prácticas educativas que lo caracterizan. Consideran que antes de la globalización y la incorporación de las TIC a la educación, se esperaba y aceptaba que el docente impartiera “enseñanza sustentada en la retórica”, que fuera “el concesionario autorizado de la verdad”, que sostuviera la “in-significación de los conocimientos”<sup>12</sup>, que se aceptara una tensión entre la teoría y la práctica y que hubiera una “concepción externalista de la evaluación”. Señalan luego que todos estos comportamientos que eran propios del rol deberían reverse hoy en función de los nuevos entornos de aprendizaje y muy especialmente, en lo que se refiere a la EaD mediada por las TIC.

Definidas de manera general las características de calidad de la educación en la sociedad interconectada y en ella, la EaD mediada por las TIC, debemos considerar cómo podría asegurarse su logro con docentes que poseyeran las competencias necesarias. Un camino ineludible para esto es la capacitación docente. Un rol es también una serie de tareas, llevadas a cabo de determinada forma, con convenciones que a veces incluyen hasta la vestimenta, y con determinado estilo de discurso. Quienes los desempeñan requieren de ciertas competencias para tener éxito y en el caso de roles profesionales es menester una instancia de capacitación formal previa al ejercicio del rol. Revisando las posturas sobre los cambios que se están produciendo en el rol docente universitario, podemos suponer que la necesidad de nuevas competencias también producirá un impacto en la formación docente. Las metas de esta formación varían según el momento histórico-sociológico, en la medida en que las demandas que se le hacen al rol también evolucionan y cambian en consonancia con otros cambios económicos, ideológicos y tecnológicos (Nicoletti, 2011).

---

<sup>12</sup> Se refieren a que la enseñanza basada en la retórica no propicia que los estudiantes se apropien del conocimiento a través de obstáculos, rupturas y conflictos cognitivos. (Pozo en Cebrián de la Serna y Vain, *ibid*)

Al exponer los requisitos de una buena formación para el docente universitario argentino actual, Nicoletti (2011) postula:

- a. Adquisición y entendimiento de las herramientas metodológicas que sean efectivas, relevantes, eficientes y pertinentes al dominio del área en la cual el educador tenga intención de ejercer su docencia.
- b. Adquisición de nociones e instrumentos estratégicos de análisis de la interdependencia dinámica establecida entre la sociedad y la educación para la comprensión de la dimensión social del proceso educativo.
- c. Adquisición de entendimiento en historia de la pedagogía y de los elementos específicos del área.
- d. Adquisición de conocimiento y comprensión de la educación comparada.
- e. Adquisición de elementos básicos de psicología.
- f. Adquisición de nociones e instrumentos de investigación de base evaluativa para la comprensión del requerimiento de calidad.
- g. Adquisición de fundamentos de ética y deontología profesional.
- h. Profundización en el conocimiento y comprensión en construcción ciudadana, derechos humanos y democracia, desde una óptica de una docencia integral y consciente de su misión histórica de facilitar un desarrollo personal y comunitario.

(pp. 58-59)

Estos requisitos para la formación docente se supone que se traducen luego en competencias pertinentes para ejercerla de manera adecuada, pero la lista no constituye en sí una enumeración de competencias.

Por su parte, Toro, Ochoa, Villegas y Zea (2004), al discutir la incorporación de las TIC a los procesos educativos, listan las siguientes competencias para los docentes universitarios, citando a Echeverría:

Una aproximación de competencias en el ámbito educativo la podemos lograr a partir de la dada por Echeverría (1996), al descomponer las competencias profesionales desde los pilares de la educación propuestos por UNESCO<sup>13</sup>. Estas competencias son:

- a) *Competencia Técnica* (saber): tener los conocimientos especializados que permitan dominar, como experto, los contenidos y las tareas vinculadas a la propia actividad laboral.
- b) *Competencia metodológica* (saber hacer): aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas utilizando los procedimientos adecuados, solucionar problemas, de manera autónoma y transferir las situaciones adquiridas a situaciones novedosas.
- c) *Competencia participativa* (saber estar): atender el mercado laboral, predisposición al entendimiento interpersonal así como a la comunicación y cooperación con los otros demostrando un comportamiento orientado al grupo.
- d) *Competencia personal* (saber ser): tener una imagen realista de uno mismo, actuar de acuerdo con las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar posibles frustraciones. (p.3)

La clasificación es amplia, un tanto vaga y no provee el autor indicadores de estas competencias. La clasificación de competencias que encontramos más precisa es la hecha por Zabalza (2003), dividiéndolas en *académicas, profesionales, docentes, comunicativas y evaluativas*. Estas competencias se presentan tan integradas que la división resulta útil para el análisis, pero las categorías no pueden definirse con nitidez en la práctica. Debemos considerar, entonces, que todas y cada una de estas competencias se solapan y forman un

---

<sup>13</sup> Saber, saber ser, saber hacer, saber estar.

verdadero sistema en el que las partes existen en función del todo, están intrínsecamente unidas y ninguna tendría valor en forma independiente.

En este marco, su listado general de competencias incluye:

**A. Competencias académicas**

El conocimiento de la asignatura a enseñar y de los métodos, convenciones y procedimientos aceptados en determinada comunidad académica.

**B. Competencias profesionales para la docencia**

La capacidad para llevar a cabo actuaciones necesarias para llevar adelante la tarea pedagógica: planificar, evaluar, explicar, consultar, etc.

**C. Competencias docentes**

C.1. Inserción empática en el contexto.

C.2. Creación del programa de la asignatura

C.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.

C.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.

C.2.3. Fijación de los propósitos del programa.

C.2.4. Fijación de los objetivos a lograr por los s.

C.2.5. Selección de bibliografía.

C.2.6. Selección de medios y recursos.

C.2.7. Selección de tipos de actividades.

C.2.8. Selección de contenidos.

C.2.9. Secuenciación de contenidos.

C.2.10. Secuenciación de actividades integradoras.

C.2.11. Elección del número y tipo de las evaluaciones.

### C.3. Trazado de una ruta de aprendizaje

- C.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.
- C.3.2. Incorporación de organizadores previos.
- C.3.3. Introducción formal a los temas.
- C.3.4. Establecimiento de nexos entre temas.
- C.3.5. Creación de espacios para conclusiones o cierres.
- C.3.6. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia.
- C.3.7. Enlace cohesivo de las actividades, que constituya una ruta hacia los objetivos.
- C.3.8. Inclusión de espacios de auto-evaluación.
- C.3.9. Inclusión equilibrada de trabajo autónomo y guiado.
- C.3.10. Diseño de actividades de conclusión o cierre que requieran el desempeño descrito en los objetivos.

### C.4. Guía hacia los objetivos, a través de la ruta de aprendizaje

- C.4.1. Estilo consistente de aproximación a los contenidos.
- C.4.2. Equilibrio entre trabajo controlado y autónomo.
- C.4.3. Utilización de diversas modalidades de interacción - y -profesor.
- C.4.4. Gradación de la dificultad.
- C.4.5. Introducción oportuna de retos y conflictos cognitivos.
- C.4.6. Relación entre teoría y práctica que lleve a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.
- C.4.7. Empleo de códigos diversos para comunicar los contenidos.
- C.4.8. Secuenciación de actividades de las clases hecha de acuerdo con criterios explícitos y reconocibles.
- C.4.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de los conocimientos.
- C.4.10. Guías de estudio o trabajo claras, completas y fáciles de seguir.
- C.4.11. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.

C.5. Relaciones con los estudiantes desde el rol de docente: fuera de nuestro análisis. El contenidista no tiene oportunidad de relacionarse en forma directa con los estudiantes.

## **D. Competencias comunicativas**

### D.1. Dominio del idioma.

- D.1.1. Dominio de un idioma que comprendan los s.
- D.1.2. Gramática, ortografía, caligrafía, puntuación, pronunciación, sintaxis y léxico correctos.
- D.1.3. Comunicaciones en registro formal o semi-formal.
- D.1.4. Dominio del registro académico, oral y escrito.
- D.1.5. Dominio de las convenciones del registro académico para presentación de trabajos escritos de diversa índole y para las exposiciones orales.
- D.1.6. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.

### D.2. Capacidad de comunicación

- D.2.1. Uso de lenguaje apropiado según las convenciones sociales y culturales del contexto.
- D.2.2. Intento de prever las reacciones y preguntas del interlocutor, poniéndose en su lugar.
- D.2.3. Ilación del discurso.
- D.2.4. Dosificación del discurso.
- D.2.5. Claridad del discurso.
- D.2.6. Codificación de los mensajes en varios medios, procurando variedad.
- D.2.7. Codificación de los mensajes en varios medios, procurando redundancia.
- D.2.8. Creación de toma de turnos en un diálogo didáctico.
- D.2.9. Mantenimiento de la relevancia del discurso.
- D.2.10. Diálogo directo con los interlocutores, dirigiéndose a ellos en segunda persona.
- D.2.11. Enseñanza de la jerga pertinente, para integrar a todos a un registro común.

D.2.12. Discurso democrático, sin prejuicios o sesgos racistas, sexistas, sectarios o discriminatorios.

D.2.13. Discurso que pone de manifiesto el respeto por el estudiante y una relación de liderazgo democrático.

D.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos.

D.3.1. Uso de los medios, sobre todo los relacionados con las TIC, a nivel de usuario competente.

D.3.2. Conocimiento de las posibilidades de uso pedagógico de los medios.

D.3.3. Selección de medios coherente con los propósitos y objetivos del curso.

D.3.4. Disposición para poner los medios al servicio del aprendizaje.

D.3.5. Uso de las TIC de forma tal que no produzcan discriminación entre s que pueden acceder a ellas y los que no.

D.3.6. Uso de distintos medios para duplicar o reforzar mensajes, según criterios fundamentados.

## **E.Competencias evaluativas**

E.1. Evaluaciones de proceso y de producto.

E.1.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.

E.1.2. Coherencia entre el grado de exigencia de las actividades y el de las evaluaciones.

E.1.3. Coherencia entre los objetivos y el desempeño solicitado en las evaluaciones.

E.1.4. Coherencia de enfoque.

E.1.5. Validez de contenido.

E.1.6. Validez de criterios.

E.1.7. Validez de apariencia.

E.1.8. Confiabilidad.

E.1.9. Claridad en las consignas.

E.1.10. Comunicación previa a los s acerca de los sistemas y criterios de evaluación y puntaje.

E.1.11. Oportunidades de auto-evaluación.

E.1.12. Instrumentos para la meta-evaluación.

E.2. Evaluación y auto-evaluación de los resultados de la labor docente realizada.

La taxonomía de competencias de Zabalza (Ibid) se refiere a los docentes universitarios de cursos presenciales. En la EaD mediada por las TIC y más específicamente, en su rol de contenidista, el docente deberá poner en juego competencias similares a estas, pero también otras, específicas, que provienen de la necesaria adaptación a una tarea diferente, en una modalidad diferente, en un medio diferente.

Con respecto al rol de contenidista, recordemos que Salinas (1998) ya reconocía el papel determinante que iban a jugar el diseño y producción de materiales curriculares en la adaptación del rol docente a las nuevas condiciones de la sociedad del conocimiento. Por una parte, la producción de estos materiales requerirá nuevas competencias; por otra, serán depositarios de parte del rol docente. Explica que los materiales deberían contener partes rígidas, prediseñadas, y partes flexibles, para la comunicación sincrónica entre estudiantes y con sus tutores. Nos señala, también, que dada la facilidad de las comunicaciones, los consorcios de universidades estarán pronto en condiciones de compartir esos materiales, por lo que sus partes rígidas deberán diseñarse con una perspectiva multicultural.

Pasemos, entonces, a ensayar una mirada más detallada sobre las características del rol de contenidista, objeto específico de nuestro estudio.

### **1.2.a. El rol de contenidista en la EaD mediada por las TIC**

Resumamos lo expuesto sobre el rol de contenidista: la tarea propia del rol consiste en proveer los contenidos y una ruta de aprendizaje para un curso de EaD mediada por las TIC. Se espera que estas tareas se realicen según las expectativas que existen para el rol en determinado contexto. El rol surge de las condiciones de la sociedad del conocimiento, como

consecuencia de los impactos producidos por las TIC en las comunicaciones, hábitos y costumbres y por la forma como estas tecnologías favorecieron a la EaD.

Volviendo a la teoría de roles, recordemos que un rol no es una persona, de modo que puede ser desempeñado por un individuo, una institución, un grupo, etc. El profesor ha sido tradicionalmente identificado como el que ejerce el rol docente, pero sin embargo, el medio social, los autores de materiales bibliográficos, los diversos individuos que influyen la vida de una persona, los medios y otras fuentes varias también desempeñan un rol docente y no es privativo de los mayores o de los sabios. Asimismo, es importante considerar que una persona desempeña necesariamente varios roles en determinado contexto social, a veces de manera superpuesta (Pichon Riviere, 1984) y que al hacerlo en una red de interacción, todos pueden desempeñar todos los roles de manera alternada o simultánea.

A pesar de esta salvedad acerca de que el rol docente está distribuido, seguiremos considerando en forma convencional y para los fines de esta discusión que en un curso de educación universitaria presencial, de manera formal el rol docente está depositado en un profesor y que sólo este lo ejerce durante el desarrollo del curso, aunque se apoye en variados medios y recursos. Desde este punto de vista pasamos a analizar las modificaciones producidas para este rol en la EaD mediada por las TIC y el rol de contenidista.

En primer lugar, vamos a aclarar qué modelo de organización y administración de la EaD hemos tomado para nuestro análisis.

En la EaD mediada por las TIC existen diferentes modelos de transmisión y gestión de cursos, con actividades sincrónicas y asincrónicas. El modelo que usamos combina:

- a. Actividades sincrónicas: clases virtuales por videoconferencia y chats. Consultas on line en tiempo real a los docentes durante exámenes.
- b. Actividades asincrónicas: trabajo en el campus virtual, donde están también alojados los materiales curriculares. Foros, tareas, juegos, etc.

En este modelo, es necesario contar con un equipo de diseño y un equipo de tutoría. En nuestro caso, hemos verificado que los docentes cuyas producciones hemos analizado y que contestaron nuestro cuestionario trabajaban en instituciones que adherían a este modelo y que estaban organizadas con dos equipos de trabajo.

- a. Equipo de diseño: coordinador, diseñador pedagógico, diseñador gráfico, diseñador multimedia, contenidista. Este equipo trabaja para producir los materiales curriculares originales y sus posibles modificaciones o agregados, como así también para diseñar las actividades automatizadas en el campus virtual.
- b. Equipo de tutoría: coordinador de tutorías, tutor <sup>14</sup> o tutores, si el número de estudiantes requiere que sean varios, asesor en audiovisuales, ayudantes, si los hubiera. Este equipo trabaja impartiendo clases virtuales, fijando cronogramas de actividades, tomando exámenes, administrando y corrigiendo tareas y contestando consultas de los estudiantes.

Vemos que el rol docente está distribuido entre varias personas físicas y en este sentido cabe recordar que no siempre el contenidista será el tutor del curso. Uno de los rasgos de esta subdivisión de la ejecución del rol puede ser, entonces, que el contenidista desempeñe el rol sin contacto directo con los estudiantes, ya sea de manera sincrónica o asincrónica. Sin embargo, esta afirmación podría cuestionarse si tomamos en cuenta que al proveer los contenidos y la ruta de aprendizaje, estará comunicándose con el estudiante cuando este interactúe con los materiales curriculares. Se trata de una interacción similar a la que existe entre lector y autor, artista plástico y espectador, por ejemplo, que sin embargo tiene características especiales porque propone no sólo creación de significados a partir de una lectura, recepción o visualización de mensajes sino también a partir de actividades en las que el estudiante tiene vivencias que comparte con terceros o consigo. En esta interacción, el contenidista involucra también al tutor, se trate o no de que sean la misma persona. Cuando estos dos roles los desempeñe una sola persona, será de manera superpuesta.

---

<sup>14</sup> En este modelo, llamamos tutor al docente, al que lleva adelante el curso. Hay modelos de EaD en que existen tutores y docentes. El tutor es quien se ocupa de guiar a los alumnos en asuntos administrativos u operacionales y el docente imparte el curso. No es el modelo que tomamos.

En el ejercicio del rol docente el campus virtual o plataforma educativa juega un papel más determinante que los usuales medios y recursos didácticos de las clases presenciales, nos dice De Majo (2005). Como hemos señalado, el campus virtual marca la diferencia entre lo que es posible e imposible hacer, dependiendo de su calidad y actualización tecnológica, en materia de comunicación y colaboración entre el grupo de estudiantes y tutores. Provee también el marco para estas comunicaciones y en resumen, constituye la estructura que condiciona las formas de acceso al curso y estilo de comunicación, con innegable impacto en el tipo de mediación pedagógica. Al decir esto, no estamos considerando que hay herramientas en la Internet que permiten comunicación más allá de las posibilidades del campus virtual, porque en una producción de materiales curriculares de calidad no sería muy conveniente enviar a los estudiantes a varios sitios<sup>15</sup> (Wiki, blog, grupo, red social y demás) para encontrar los materiales y las actividades sino que se procura acomodarse a las posibilidades del campus en el que el curso estará alojado.

Una característica sobresaliente en el cambio que la EaD mediada por las TIC ha producido en el rol docente es la total exposición a la que están sometidas las personas que lo ejercen, que a su vez impacta en el concepto de poder del docente (De la Serna y Vain, 2008). Existe un grado de privacidad durante el desempeño de las tareas profesionales propias del rol en la enseñanza presencial: las enseñanzas que se verbalizan, las correcciones por escrito, las conversaciones entre estudiantes y con el docente y otras formas de interacción quedan en el terreno de lo privado en las aulas de ladrillos, salvo que sus destinatarios decidan compartirlas o hacerlas públicas. En la EaD mediada por las TIC, todo está registrado y expuesto y puede incluso repetirse y analizarse cuantas veces sea necesario.

Otro impacto importante sobre el rol docente y sobre el poder del rol es que dado el ejercicio distribuido, el trabajo en equipo adquiere total protagonismo no sólo para la preparación sino para el dictado de los cursos. La conformación y coordinación de estos equipos es un punto clave en la gestión de la EaD y para integrarlos, sus miembros deben estar dispuestos a resignar individualismos y a funcionar por medio de negociaciones y acuerdos en pos de las metas comunes. Estas transformaciones en la forma de ejercer el poder en la relación de roles

---

<sup>15</sup> Este tipo de implementación podría dar origen a problemas de derechos de autor y de uso de software ilegal.

maestro-estudiante está en consonancia con la característica de la sociedad interconectada que nos señala el resquebrajamiento de las estructuras rígidas tradicionales (Giddens, 2001).

Vemos entonces al contenidista como un actor del rol docente a quien le caben las tareas de proveer contenidos y una ruta de aprendizaje, dentro de las condiciones existentes en la EaD mediada por las TIC, en el modelo que estamos tomando como base, que serían las siguientes:

- a. Su labor se desarrolla en un equipo de trabajo con el que deberá negociar y acordar.
- b. Su trabajo queda registrado y expuesto para revisiones y críticas.
- c. Se maneja en el entorno tecnológico de un campus virtual insertado en la Internet.
- d. Sus comunicaciones son siempre asincrónicas.
- e. Se comunica con estudiantes y tutores durante el curso.

En este trabajo vamos a ocuparnos de las competencias pedagógicas de los contenidistas necesarias para desempeñarse en estas tareas de acuerdo con estándares de calidad, pero lo haremos en detalle en el Capítulo 5, al presentar nuestra Taxonomía de Competencias. Daremos aquí una breve lista, para referencia del lector:

- a. Competencias profesionales. (Quedarán fuera de nuestro análisis)
- b. Competencias académicas. (Quedarán fuera de nuestro análisis)
- c. Competencias pedagógicas.
  - c.1. Inserción empática en el contexto.
  - c.2. Creación del programa de la asignatura y el enfoque pedagógico.
  - c.3. Creación de una ruta de aprendizaje.
- d. Competencias comunicativas.
  - d.1. Dominio del idioma.
  - d.2. Capacidad de comunicación.
  - d.3. Diseño de un contexto democrático para el aprendizaje.
  - d.4. Conocimiento de los usos y posibilidades de diversos medios.
- e. Competencias evaluativas.
  - e.1. Producción de evaluaciones válidas y confiables.

Dado que estas competencias son las necesarias para proveer una mediación pedagógica de calidad en los materiales curriculares, antes de adentrarnos en su descripción pormenorizada se impone que exploremos el concepto de mediación pedagógica de calidad según diversos autores que han contribuido a su definición.

## CAPÍTULO 2 - La mediación pedagógica de calidad en la EaD mediada por las TIC

Hemos señalado ya que las fuentes consultadas consideran que existen objetivos para la educación que no son uniformes para una sociedad sino que varían según las clases sociales, que persiguen fines diferentes a través de la educación. Se ha postulado que ellos van desde mejorar su status social, sostener posiciones de privilegio y por parte de los adinerados, convertir su capital económico en capital cultural. Bourdieu y Passeron (1996) decían:

La selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la naturaleza de las cosas o a una naturaleza humana.(p.76)

Según estos conceptos, el currículum, al estar confeccionado de acuerdo con los valores de las clases intelectualmente dominantes, resulta ajeno a los estudiantes de clases más desfavorecidas culturalmente y condiciona el éxito escolar, perpetuando la división de clases. El currículum ejerce una acción de violencia simbólica, al hacer pasar una forma particular de pensamiento y acciones como aceptable de manera universal, en un mundo de variadas posibilidades culturales. Parecería que este último riesgo está vigente más que nunca en la actualidad, pero la violencia simbólica sería ejercida, en gran parte, por los dueños de la tecnología y el conocimiento.

La posibilidad o no de crear un currículum que pueda ser válido para varias culturas, como una especie de educación ideal y deseable para seres de distintas sociedades, que a la vez preserve la diversidad y las culturas nacionales o regionales, es precisamente parte del desafío de la EaD mediada por las TIC, dadas las condiciones de la sociedad del conocimiento y los riesgos de encaminarnos hacia una anodina uniformidad cultural<sup>16</sup>, como hemos expuesto. Debemos señalar en este punto que el currículum no es solamente la lista de contenidos o

---

<sup>16</sup> Nótese que este peligro no es de considerar solamente cuando hablamos de estudiantes de diferentes países, sino dentro de un mismo país, donde también existe la diversidad cultural. Por cierto, es el caso de Argentina.

asignaturas, sino que incluye todos los elementos de la mediación pedagógica e incluso, valores y mensajes que no están explícitos y residen en su parte oculta (Jackson, 1968). La mediación pedagógica se desarrolla dentro del currículum y de acuerdo con sus contenidos y propósitos.

Apoyándonos en el marco interdisciplinar que sustenta nuestra indagación, exploraremos a continuación los aspectos cognitivos y discursivos de una mediación pedagógica de calidad para los currícula de la sociedad del conocimiento. Lo haremos con relación a la calidad de los procesos de aprendizaje, del discurso y del diseño de materiales curriculares, no porque el análisis se agote de esta manera, sino porque son las áreas más relevantes para luego focalizar en el diseño de materiales curriculares y las competencias de sus contenidistas.

## **2.1. Relación de la mediación pedagógica con la calidad de los procesos de aprendizaje**

Tomaremos aquí algunas de las ideas ya analizadas por Bergel (2005) en la discusión del impacto pedagógico de diferentes corrientes psicológicas, que relacionaremos con el diseño de la mediación pedagógica para un aprendizaje de calidad. En la actualidad, los enfoques pedagógicos dogmáticos han cedido lugar a los más eclécticos, a partir de un concepto situado y etnográfico de la pedagogía, que postula analizar los destinatarios, sus condiciones y situaciones, el entorno social, histórico y geográfico, los propósitos de la educación a recibir y todos los factores que sobre ella inciden, para luego tomar teorías de diversas fuentes y construir una pedagogía pertinente al análisis previo realizado. En la concreción didáctica, este enfoque se ha denominado “eclecticismo informado”<sup>17</sup> y se caracteriza por reunir y combinar diseños instruccionales que tienen rasgos provenientes de muchas concepciones. Los criterios de selección y combinación son los “informados” por las diversas teorías. Veamos cuáles son las principales fuentes que informan el eclecticismo pedagógico-didáctico actual.

Al explorar las diferentes maneras como la psicología ha intentado caracterizar o describir el aprendizaje, podemos distinguir dos corrientes centrales. Una de ellas, la **asociacionista o conexionista**, reivindica la generalización, medición y predicción como atributos de todo

---

<sup>17</sup> El término se usa en marketing, psicología, enseñanza de idiomas, etc. con igual significado y cada una de estas disciplinas se atribuye haberlo creado.

aprendizaje efectivo y la otra, la **cognitiva**, reivindica la comprensión del hecho socio-psicológico del aprendizaje en su especificidad y sentido.

El conexionismo o asociacionismo primitivo se ocupó sobre todo de situaciones cuyo prototipo era el condicionamiento clásico de laboratorio, como lo preconizara Pavlov (1957). Esta corriente postula que los fenómenos psicológicos humanos, entre ellos, el aprendizaje, son respuestas similares a los condicionamientos que pueden producirse en animales y que se pueden generalizar midiendo todas sus formas de ocurrencia, en forma de hipótesis científicas y de leyes.

Para ello, usan conceptos tales como

- Tasa operante: Frecuencia en la ocurrencia de un hecho antes de que se lo modifique experimentalmente.
- Reforzador, programa de refuerzos: Todo aquello que introduce el experimentador que lleva a modificar la tasa operante. Esto, supuestamente, es lo que se trata de hacer en las experiencias de aprendizaje.
- Extinción: Desaparición de la conducta cuando desaparecen sus reforzadores.
- Recuperación espontánea: Emergencia de la respuesta sin nuevo refuerzo, después de un período de latencia que sigue a uno de saturación.
- Generalización: Tendencia a responder con la misma respuesta a estímulos distintos pero parecidos.
- Discriminación: Tendencia a distinguir y discriminar, en virtud del refuerzo, estímulos similares.

Estos primeros conexionistas o asociacionistas consideraban que toda conducta y también la de aprendizaje, era una respuesta asociada por condicionamiento a un estímulo, siendo el refuerzo lo que motiva esa asociación, que no puede esperarse que se dé casualmente.

Versiones más suavizadas de este tipo de teorías aceptan que la conducta respondiente a estímulos directos no es la más frecuente en el caso del ser humano y sí un tipo de conducta que Skinner (1978) llamó “operante”, en la que no existe un estímulo particular que la

desencadene y sí una compleja constelación de estímulos a descubrir, pero que da la impresión de ser más bien producida por el organismo, que de responder a estimulaciones concretas. De hecho, Skinner (Ib.id) incluyó en esta categoría a todas las conductas humanas complejas, tales como hablar, trabajar o jugar. Se ocupó principalmente de los reforzadores, creando su teoría de reforzadores positivos, que hacen que la conducta aumente su frecuencia de aparición y de reforzadores negativos, que hacen que cierta conducta disminuya su frecuencia de aparición o se extinga. Estos conceptos van más allá de las simples ideas de premio y castigo y constituyen una teorización compleja sobre cómo se puede producir una conducta, disminuirla o aumentarla, e incluso extinguirla. Los reforzadores positivos incluyen conceptos muy complejos que tienen que ver con la motivación, la relación del sujeto con otros, la aceptación social, los conflictos entre móviles de conductas y sistemas de valores, entre otros.

Esta teoría puede hacer surgir preguntas interesantes para el docente, como por ejemplo, si se está tratando de producir conductas nuevas que llamaremos “aprendizaje”, ¿qué reforzadores será más conveniente introducir? ¿Los que apuntan a consolidar la situación social del sujeto o aquellos que lo harán depender del juicio del profesor? ¿Cómo es que un sujeto generaliza y cómo se puede inducir una generalización por estímulo-respuesta? El mismo tipo de refuerzo, continuado, producirá hábito y entonces, ¿dejará de ser un refuerzo? ¿Qué reforzadores negativos se pueden introducir o qué reforzadores positivos se deben menguar para detener una generalización no deseada y producir la discriminación? ¿Debemos saturar a un sujeto con estímulos reforzados, suponiendo que así se reforzará mejor la respuesta, o bien debemos introducir períodos de latencia y cuándo? ¿Cómo deberá estar contenido un estímulo en su contexto, para que por un lado su artificiosidad no actúe como condicionante negativo, pero por otro lado para que el sujeto pueda discriminarlo como figura contra un fondo que no tratamos de estimular?

En los entornos de aprendizaje mediados por las TIC, se constata un resurgimiento del conductismo. Está presente en los ejercicios de opción múltiple, en los que el estudiante tilda una respuesta y la máquina le dice si está bien o mal y por qué; los “cloze”, párrafos con espacios en blanco que hay que completar con palabras dadas; los de “emparejamiento”<sup>18</sup>, en

---

<sup>18</sup> Matching.

los que se dan listas que contienen la mitad de una oración cada una y hay que combinarlas; los de “arrastrar y dejar caer”<sup>19</sup>, en los que hay que tomar palabras o elementos que están mezclados y arrastrarlos a su lugar correcto, por ejemplo, para colocar los nombres de países en un mapa. En todos los casos, los refuerzos son leyendas programadas para decir al estudiante cuán acertado estuvo o qué tiene que hacer para mejorar.

Sin embargo, el término “conexionismo” ha adquirido con el tiempo un significado diferente. Desde 1986, conocemos el nuevo conexionismo, que representa a la mente como un sistema con una serie de unidades de procesamiento o nódulos que pueden ser similares a neuronas, que están relacionadas entre sí por conexiones múltiples de modo que forman redes. Entre el punto de ingreso y el de egreso de la información, hay una serie de capas ocultas a través de las cuales esta información se propaga hasta dar lugar al resultado en las unidades de salida (Díaz Benjumea, 2002).

La información se representa como un patrón global de activación de una red neuronal, que existe sólo cuando está activado y de no estarlo sólo existe como posibilidad. En este modelo mental no hay representaciones clasificadas y memorizadas, ni reglas formales para ponerlas en relación, porque lo único que diferencia una representación de otra es el grado de activación o inhibición que se propaga en la red para dar lugar a un patrón determinado. Los nódulos o unidades de las redes están conectados de forma unidireccional y las conexiones pueden ser excitadoras o inhibidoras, y tienen un valor asignado, que es la fuerza de conexión. El aprendizaje se produce cuando dos unidades de una red neuronal se excitan simultáneamente, con lo cual se incrementa la fuerza de conexión entre ellas. Por otro lado, este modelo aprende por los errores. Cuando un patrón determinado llega a la capa de salida, allí hay un sistema que se ocupa de comparar la salida ideal con la real, y eso refuerza retrospectivamente el camino que ha seguido el patrón de activación que más se parece a la salida ideal. Tras repetir muchas veces este sistema de ensayo y error, se produce el aprendizaje. (Díaz-Benjumea, 2002)

El conexionismo se ha ocupado de explorar los mecanismos de la conceptualización, un proceso central en el aprendizaje. La caracterización de nociones, ubicándolas en categorías

---

<sup>19</sup> Drag and drop.

conceptuales con características necesarias y suficientes, parece ofrecer algunas dificultades; principalmente, que hay muchas variantes y excepciones dentro de los componentes de la misma categoría. Los psicólogos cognitivos han aducido que las categorías están delimitadas de maneras flexibles, por ejemplo, por nociones de parecido o de similitud con un prototipo. Los modelos conexionistas parecen incluir bien a las nociones de grados de pertenencia a una categoría, porque las redes pueden aprender a detectar patrones sutiles de repetición de características que serían difíciles de explicar por medio de reglas generales. El conexionismo intenta explicar la flexibilidad y el *insight*<sup>20</sup> de la inteligencia humana, por medio de métodos que no contienen principios exentos de excepciones, lo que evitaría la rigidez de las formas estándar de representación simbólica (Horgan & Tienson, 1996)

En la EaD por e-learning, a menudo aparecen actividades o presentaciones que tienden a la conceptualización, sobre todo las que se refieren a organizadores gráficos, como las redes semánticas y los mapas conceptuales, combinados con las actividades conductistas.

Las teorías **cognitivas**, a diferencia de las conexionistas, se ocupan de las percepciones, actitudes, creencias, motivos y valores de las personas y las formas en que estas cogniciones determinan la experiencia y son determinadas por ella. En general, son teorías informales, que se expresan en lenguaje corriente y no con ecuaciones matemáticas o estadísticas, por lo que los asociacionistas tienden a considerarlas poco científicas. Ponen el foco en las causas de los fenómenos, aduciendo que la mera descripción, útil para las ciencias de la naturaleza, que no tienen problemas de motivaciones, no es de ninguna manera suficiente para el hombre y que si perdemos los motivos y la historia del sujeto para quien esos motivos son válidos, no estaremos diciendo nada de las personas que no podamos decir de las ratas, lo cual sería una especie de biología de la conducta, pero no psicología. Los humanos no aprenden porque haya un trozo de queso al final del laberinto; muchas veces aprenden sin ningún queso, por lo menos visible y medible, y a veces aprenden aunque el logro al que parecen dirigirse sea un extremo refuerzo negativo. Los psicólogos cognitivos desafían a los asociacionistas a explicar estos comportamientos, que nunca aparecieron en las ratas y que las modernas ecuaciones que rigen las redes neuronales no parecen representar (Pozo, 2006).

---

<sup>20</sup> Término que puede traducirse como sabiduría, comprensión profunda.

Según las distintas escuelas que tienen esta raíz, los sujetos aprenden porque se ven involucrados en situaciones significativas para ellos, llevando esto a veces al extremo individualismo, al afirmar que no puede haber significado generalizable, ya que el sentido de una situación está en el sujeto, al que cabe sólo interrogar y comprender de manera empática para entender su significado. No hay sentido más que para cada sujeto separado de los otros, salvo por el lenguaje, que también tiene significados personales. (Pozo, Ibid.)

Las metodologías centradas en el alumno han focalizado su accionar en el estudio de la conciencia y la percepción humanas, desde la posición que lo importante no es el objeto o el suceso en sí mismo, sino en cuanto lo percibe y lo entiende el individuo. El énfasis es en las experiencias y descubrimientos personales (Rogers, 1972). Esta postura originó las didácticas centradas en el estudiante que surgieron en los años 80, que buscaban entender mejor a un individuo para acomodar la enseñanza a sus estilos de percepciones, reconociendo que nadie más que el individuo puede conocer por completo su campo de experiencia, pero un entendimiento empático – ponerse en el lugar del otro – es útil para la comprensión de otra persona. En la EaD mediada por las TIC de calidad, hay actividades para que el estudiante manifieste sus descubrimientos, ponga a prueba sus hipótesis, demuestre su creatividad, investigue y saque conclusiones. También, se apela a su experiencia y conocimientos previos.

Sin embargo, la primera teoría que cuestionó a los asociacionistas en el campo del aprendizaje fue, a principios del siglo XX, la Gestalt theorie, o teoría de la forma, iniciada por tres teóricos alemanes luego radicados en Estados Unidos: Wetheimer, Köhler y Koffka.

Esta escuela consideraba al aprendizaje como un objeto completo que no puede dividirse en componentes del tipo estímulo-respuesta, a riesgo de destruir su significación. Lo que la conciencia de un sujeto percibe es una escena como un todo significativo y es eso lo que hace que ese todo sea eficaz y determine cambios en la conducta del sujeto. Nuestro pensamiento está compuesto de percepciones significativas totales, de escenas y no de conjuntos asociados, por condicionamiento u otros medios, de imágenes sueltas. (Köhler, Koffka y Sander, 1963)

Estudiaron, para demostrarlo, fenómenos que tenían que ver sobre todo con la percepción, por ejemplo, si cambiamos el registro tonal de una melodía o incluso el instrumento con que la ejecutamos, o sea, aunque cambiemos todos los estímulos, obtendremos como respuesta del

sujeto que reconoce la misma melodía en todas sus versiones, porque una melodía, o una situación de aprendizaje, para el caso, no es la suma de sus partes sino la manera en que están estas partes relacionadas, la estructura que forman, un conjunto interdependiente de elementos. En lugar de preguntarse qué aprende un individuo, se preguntaron cómo aprendió esta persona a percibir las situaciones.

De acuerdo con lo antedicho, el aprendizaje no sería sustituir huellas y agregar otras, sino cambiar toda la configuración perceptiva del sujeto con respecto a campos de estímulos (gestalten significativas). El aprendizaje se produce por reestructuración del campo, cosa que a veces sucede en forma súbita, por “*insight*”, luego de un período en que el sujeto pareció no entender ni ocuparse en forma manifiesta del problema, a pesar de que éste estaba planteado. Este concepto es parecido al período de latencia de los conductistas, pero se caracteriza por una más súbita y completa reorganización del campo.

El *insight* requiere que ciertos aspectos de una situación se presenten al sujeto como una sola cosa, o al menos como teniendo una relación mutua que los destaque como gestalt, contra un fondo más indiferenciado. Que algo sea percibido o no como una gestalt, tiene sus leyes: la ley de proximidad, que postula que los ítems más cercanos se agrupan siempre; entendiendo por más cercanos los que están vecinos en el tiempo, el espacio o en la manera lógica en que están vinculados y la ley de cierre: las áreas cerradas forman unidades más rápidamente; la importancia de la actividad no está tanto en alcanzar una recompensa como en completar una actividad que tenga un sentido completo para el sujeto: esta es la ley a la que se alude cuando se dice que no es saludable para un obrero trabajar en una línea de montaje sin ver jamás el producto terminado, o la que aplicamos en clase cuando tratamos de darle un cierre, como para que una tarea signifique algo para el estudiante. Finalmente, esta escuela afirma que se aprende mucho más por comprensión que por ejercitación reforzada, o en todo caso, que la comprensión de una situación es el mejor refuerzo posible para el aprendizaje (Köhler, Koffka y Sander, 1963; Pozo, 2006).

En la EaD de calidad, esto se materializa en la tendencia a contextualizar todo el material posible, es decir, introducirlo en situaciones o contextos significativos. Más allá de esto, los interrogantes en materia de mediación pedagógica para un aprendizaje de calidad parecerían

ser: de qué manera presentar situaciones óptimamente cerradas, por ejemplo, si presentando partes de un contenido a través de todo un curso, hasta cerrarlo, o secciones que cierran en cada lección; si vamos a presentar problemas o artículos en forma separada, debemos preguntarnos si será mejor que terminen de forma categórica o que dejen preguntas planteadas; si vamos a introducir sub-áreas en cada lección, que refuercen y estén en función del área principal y hasta si vamos a hacerlo en la misma página o en otra. Estas preguntas se relacionan con reflexiones que podemos extraer de la ley de proximidad: ¿Qué proximidades favorecerían cierres óptimos? ¿Elementos próximos que presenten contenidos similares, que favorecerían la continuidad, o elementos diferentes, con lo que perderíamos el posible beneficio de la ley de proximidad, pero obviaríamos el peligro de la confusión o la sobre-generalización? Más que para el diseño de actividades, la teoría de la forma plantea cuestiones vitales para la secuenciación de contenidos y de actividades, un punto central en la construcción de un trayecto de aprendizaje (Zabalza, 2003).

Es posible que la teoría más adecuada no sea ni cognitiva ni asociacionista pura. Un teórico que amalgama aspectos de ambas es Edward Chace Tolman, cuyo trabajo reflejó espíritu de síntesis entre diversos factores. Tolman (1922) creía que los seres humanos no responden simplemente a estímulos sino que actúan en base a creencias e intereses y en función de ellos responden en forma más o menos compleja a campos estimulantes, que nunca son estímulos puntuales, al menos fuera del laboratorio. Las cogniciones, las creencias, las demandas, los intereses, afectan a cómo un individuo responde al campo estimulante. Tolman las llamó variables intervinientes, introduciendo este concepto de la estadística en psicología, junto al de variables independientes y dependientes, que venían del conductismo tradicional.

Cuando un elemento del campo estimulante impacta a un sujeto, ese elemento es un signo que va a desencadenar en el sujeto una tendencia a responder según la gestalt que ese signo le evoque. Esto es lo que Tolman llama expectativa signo-gestalt y significa que el sujeto responde al mundo según cómo considere que esté organizado y un estímulo siempre lo va a remitir a algún sector de su teoría personal implícita de cómo son las cosas, qué cosas son causas y cuáles consecuencias de otras, cómo están ordenadas en el tiempo y otros conceptos de su percepción del mundo. Todo signo debe considerarse a la luz del contexto o gestalt del

sujeto sobre el que va a impactar. En esa medida, para Tolman (Ibid), la medición y predicción de la conducta se vuelve algo mucho más problemático y personalizado.

El concepto de “respuesta mediadora”, tal como la conciben Slamecka y Ceraso (2000) es un logro útil entre los intentos de conciliar teorías asociacionistas y cognitivas. Una respuesta mediadora a un campo estimulante, es una respuesta del sujeto que desencadena otros estímulos en el mismo sujeto. Una respuesta mediadora es, por ejemplo, lo que se llama respuesta observadora: cuando el sujeto es estimulado, el estímulo es de tal característica que produce en él una respuesta de prestar atención, más allá de los contenidos concretos del campo estimulante, a los que el sujeto, desde luego, estará más abierto, si el campo estimulante era de tales características que le produjo la respuesta observadora (Slamecka y Ceraso, Ibid.). Estas son las típicas situaciones de aprendizaje en las que, en lugar de asociarse simplemente un estímulo a una respuesta, se abre un camino en el que el sujeto queda expectante de encontrar nuevas respuestas por sí mismo.

La idea de respuesta mediadora está presente en Vygotsky (2000) como un estímulo auxiliar, introducido por el individuo como parte de su proceso de formación de procesos psicológicos superiores, que posee la función de invertir la acción, dirigiéndola desde el interior de la mente y no como mera respuesta a estímulos externos. El estímulo auxiliar cambia el paradigma estímulo respuesta (S-R) por el paradigma (S-X-R a S), en el que la respuesta está auto-dirigida a partir de que el estímulo se asocie con experiencias previas de manera simbólica. Como veremos luego, la capacidad de provocar respuestas mediadoras es un rasgo de competencia docente de calidad en todo caso, y en especial para los contenidos de EaD mediada por las TIC.

En 1947, Jean Piaget publica su teoría del desarrollo cognitivo en los humanos, que divide en varios estadios evolutivos: sensomotriz, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales, y su correlato con la educación, que según él debía acompañar y apoyar estos procesos. Describe la presencia, en cada etapa, de estructuras cognitivas que se adaptan al proceso de desarrollo mediante asimilación y acomodación de sus esquemas, idea ya postulada por Bartlett (1932). En la asimilación, el sujeto interpreta los sucesos con referencia a la estructura que posee, pero en la acomodación, esta estructura cambia para adecuarse al

medio, por lo que el aprendizaje puede describirse como un continuo reto a las estructuras existentes, para hacer lugar a otras, más avanzadas o que implican procesos mentales superiores – de allí la idea de conflicto cognitivo, que en diseño de materiales llamamos desafío cognitivo (O’Neill,1996) y que consiste en introducir conocimientos más abstractos o más complejos a partir de los que ya se poseen, “desafiando” al estudiante a seguir profundizando sus conocimientos.

Piaget establece la agrupación de las operaciones mentales en sistemas móviles y reversibles, “sólo completos cuando alcanzan el límite de los procesos de génesis individuales y sociales que los caracteriza” (p.83). Cada agrupación constituye una clase, pero las clases forman parte de una clasificación o sistema de clases, dentro del cual encuentran su sentido. Las agrupaciones deben ser pasibles de realizar las operaciones de clasificación y categorización, de diferenciación, de sustitución, de multiplicación, de relaciones simétricas y asimétricas. En otras palabras, los sistemas clasificatorios jerárquicos también deben poder relacionarse para que exista el pensamiento inteligente.

Las ideas de Piaget tienen un notable parecido con las de Vygotsky, cuya obra Piaget conoció luego de la muerte de su colega, por razones políticas e históricas, y pueden considerarse el principio del constructivismo. Sin embargo, Vygotsky difiere de Piaget en cuanto asigna más importancia a la estimulación en el desarrollo cognitivo que a la existencia de etapas cronológicas de maduración. En lo que respecta al lenguaje, establece que su desarrollo es independiente del desarrollo del pensamiento hasta los dos años, edad en que se funden, el pensamiento se hace verbal y el lenguaje se torna racional, con lo cual ambos interactúan en el desarrollo de la mente. No hay etapas predeterminadas claramente de manera genética, sino que el estímulo que el niño recibe del medio tiene una marcada influencia en los tiempos en que la persona permanece en cada etapa evolutiva. (Vygotsky, 1962).

Es interesante notar que Vygotsky considera que el lenguaje nace como manifestación externa, social, luego se torna egocéntrico y finalmente se llega a la etapa de “habla interna”, que es uno de los procesos mentales superiores. En el concepto de lenguaje egocéntrico disiente con Piaget, pero éste cree que no fue comprendido, aclarando que su concepto de egocentrismo cognitivo nace de una falta de diferenciación entre el punto de vista propio y

otros posibles y de ninguna manera del individualismo que precede a la socialización. Piaget, (1962) describe el lenguaje egocéntrico como una sucesión de monólogos en la conversación, sin que se produzca adaptación estratégica ni genuino intento de comunicarse siguiendo las ideas del interlocutor. Nótese que esta manera de expresión guarda gran correspondencia, en el diseño de materiales escritos para EaD mediada por las TIC, con los discursos expositivos que no establecen ningún diálogo didáctico.

Tal vez el más interesante aporte de Vygotsky a la psicología cognitiva haya sido su concepción de la influencia que el medio social ejerce sobre el desarrollo del individuo y cómo el conocimiento se construye a partir de conocimientos previos, con el lenguaje como estructurante de este proceso y estructurado por él, que puede relacionarse con las ideas de Bernstein (1990) y de los teóricos del análisis crítico del discurso actuales. Fundado en las ideas de Vygotsky y el constructivismo, Bruner (1966) considera al aprendizaje como un proceso activo en el que los individuos construyen nuevos conocimientos sobre la base de los ya logrados, por procesos de selección, de formulación de hipótesis, de toma de decisiones y otros, todos los cuales se apoyan en sus estructuras cognitivas, que le permiten ir “más allá de la información dada”, y con el apoyo y estímulo del medio social.

Según Bruner (Ibid.), para un aprendizaje de calidad, la enseñanza debe organizarse en forma espiralada, no lineal, para que los aprendices construyan cada nivel mediante el apoyo sobre niveles ya logrados. Su teoría de la instrucción se basa en cuatro aspectos: 1) la predisposición para el aprendizaje; 2) la estructuración del conocimiento a adquirir, para que sea accesible a los estudiantes; 3) la secuenciación eficiente de los conocimientos que se presentan; 4) la naturaleza de la progresión de castigos y recompensas. En su trabajo más reciente, Bruner (1986, 1990, 1996) ha dado más importancia al rol del medio social en el aprendizaje, en lo que constituye una tendencia que se ha dado en llamar constructivismo social.

Considera al lenguaje la herramienta más importante para el desarrollo cognitivo y el tipo de habla que ofrece apoyo a un niño por parte de un adulto para llevar a cabo una actividad es parte de su idea de andamiaje para la construcción del conocimiento. Este andamiaje se define como el apoyo que el aprendiz recibe de otros, no exclusivamente docentes, que van colaborando con él para que pueda construir aprendizajes. Está relacionado con la idea de

Vygotsky (Ibid.) de zona de desarrollo próximo, que define la capacidad o potencial de una persona para resolver problemas, pero con ayuda de otros. Como en la construcción de un edificio, estos soportes que constituyen el andamiaje se van retirando o van resultando innecesarios a medida que el aprendizaje real se produce.

En el proceso de creación de aprendizajes reales, Bruner (1960) asignó especial importancia a la categorización de información para la construcción de mapas cognitivos y le atribuyó un rol esencial en los procesos de percepción, conceptualización, aprendizaje, toma de decisiones e inferencia para formar categorías interrelacionadas.

Los estadios de desarrollo intelectual postulados por Bruner no son similares a los de Piaget pero reconocen distintas etapas en la progresiva independencia de lo concreto para descansar más en lo abstracto: una primera etapa de aprendizaje a través de acciones físicas y objetos concretos; una etapa icónica, que se vale de símbolos, modelos e imágenes y una etapa simbólica, finalmente, en la que el sujeto desarrolla la capacidad de pensar en términos abstractos. Basado en esta distinción, Bruner aconseja combinar actividades concretas, pictóricas y simbólicas en los materiales de enseñanza. Sabemos también que la conveniencia de presentar mensajes con diferentes códigos (visuales, auditivos, gráficos, escritos) responde a la necesidad de ofrecer posibilidades a diferentes estilos de aprendizaje.

Es importante recordar que en su trabajo, que ha abarcado más de medio siglo, Bruner ha distinguido entre el pensamiento paradigmático o lógico-científico y el narrativo, con funciones diferentes para la construcción de la realidad. La primera forma de pensamiento es la que se ocupa de la categorización que hemos descrito y busca explicar y clasificar la realidad. La segunda produce relatos coherentes y creíbles que sitúan la experiencia humana en el tiempo y el espacio, hablan de sus derroteros y alternativas y no se ocupan de la verdad ni la verificación de los hechos sino de su verosimilitud, de acuerdo con reglas que les son propias: en los cuentos de hadas, es verosímil que un sapo se convierta en príncipe y se case con la niña pobre y buena, protagonista de la historia, mientras los malos son castigados. La verosimilitud consiste en respetar las convenciones del género, no en que los hechos sean posibles en la realidad cotidiana. Mientras la modalidad paradigmática ha dado origen a la ciencia, la narrativa preserva la memoria colectiva, la cultura y las creencias populares, dando

sentido a la experiencia humana y a nuestras propias vidas, que concebimos también como relatos, nos dice.

Influenciado en gran medida por el trabajo de Piaget, Ausubel (1968, 1978) desarrolló sus teorías en observaciones y experiencias en las aulas, no en laboratorios, llegando a la conclusión de que el aprendizaje está basado en procesos superpuestos, representacionales y combinativos, en los cuales los nuevos conocimientos se funden con ideas relevantes que ya existen en la estructura cognitiva de manera no expresada en forma verbal explícita. Las estructuras cognitivas son el resultado de todas las experiencias de aprendizaje y el olvido se produce, según esta teoría, cuando los detalles se integran a estructuras sustantivas y pierden su relevancia e identidad individual.

Ausubel describe el uso de organizadores avanzados, que están presentes antes de que ocurra el aprendizaje y se encuentran en el nivel más alto de abstracción, generalización e inclusión, y su contenido sustantivo – ya sea de un organizador o una serie de ellos – se selecciona de acuerdo con su posibilidad para explicar, integrar e interrelacionar el material al que preceden. Esta estrategia está de acuerdo con los criterios sustantivos y los criterios de programación para optimizar la estructura cognitiva. De esta manera, los organizadores actúan como un nexo entre el conocimiento nuevo y las ideas existentes que se relacionan con él. Cabe aclarar que una diferencia entre Ausubel y los constructivistas es que no cree que el aprendizaje agrega estructuras a las ya existentes sino que las modifica.

Las ideas de Ausubel están muy emparentadas con el aprendizaje en espiral de Bruner y con el aprendizaje por experiencia de Kolb (1984) y se han utilizado para producir diseños de aprendizaje en espiral. Su idea de que el aprendiz debe descubrir los conocimientos por sí mismo y a través de la resolución de problemas fue una de las premisas del aprendizaje por tareas y centrado en el alumno.

Hay un grupo de teorías llamadas **humanistas** en psicología cognitiva, representadas, entre otros, por Maslow (En Huitt, 2004) y Rogers (1972), con fuerte influencia de Dewey (1897) que enfatizan la motivación del individuo para el aprendizaje como su principal motor, al sostener que el aprendizaje es un acto que las personas llevan a cabo para lograr su máximo

desarrollo potencial y así lograr la satisfacción de necesidades afectivas y cognitivas. Maslow (Ib.id.) ubica este logro en el punto más elevado de su conocida pirámide de necesidades humanas. Estas teorías consideran al docente un facilitador y responsable del desarrollo autónomo de la persona y han influenciado enormemente el diseño de aprendizaje por proyectos y por tareas, pero la idea de Rogers (1972) que el aprendizaje debe apoyarse en la relación interpersonal entre aprendices y maestros, siendo estos últimos responsables por detectar las necesidades de los aprendices y guiarlos a satisfacerlas, desarrollando empatía y administrando recompensas y críticas, fue el pilar de la enseñanza centrada en el estudiante, concepto introducido en los años setenta y vigente en la actualidad, cada vez con más fuerza. En el diseño de trayectos de aprendizaje, esto implicó la aparición de un diálogo didáctico democrático y de un rol del docente como facilitador y guía.

En el trabajo de Bandura (1977) y Lave y Wenger (1991) encontramos un énfasis en los aspectos sociales del aprendizaje, que aparece como un medio para que el sujeto encuentre su identidad dentro de una comunidad, cuyos saberes y prácticas se adquieren mediante observación, retención y ensayo. En el aprendizaje **situado**, preconizado por Lave y Wenger (Ib.id), se ubica al aprendizaje en las relaciones sociales, o situaciones coparticipativas, y todo aprendizaje transcurre en comunidades de práctica, en las que el aprendiz participa en forma periférica, como observador, o en forma central, como miembro activo. En vez de preguntarse qué procesos cognitivos o estructuras conceptuales están involucrados, se preguntan qué tipo de interacción social provee el medio adecuado para que se produzca el aprendizaje. Aprender no es, en esta visión, adquirir estructuras o esquemas para entender el mundo, sino participar en comunidades de práctica ya estructuradas, porque la inteligencia está distribuida en el mundo y no pertenece sólo a la mente de cada individuo, como también ha sostenido Gardner (1993). Nótese que estas comunidades estructuradas son muy similares a los grupos de estudiantes en EaD, donde las interacciones están primordialmente pautadas por el diseñador del curso.

Si tomamos estos principios en su forma radical, podemos suponer que, al hacer depender el aprendizaje de una acción comunitaria, otorgan tal vez un valor exagerado a la influencia social, suponiendo que la calidad de los aprendizajes no podrá sobrepasar la de la comunidad que los produce, ni crecer más allá de sus recursos materiales y humanos. Podríamos

cuestionar si esto no niega la posibilidad de superación individual y también preguntarnos cómo resolvería el problema de la EaD transcultural, en la que no está disponible una comunidad de práctica exclusiva para la sociedad en la que está el estudiante, ni está orientada de manera intencional a producir un refuerzo de la identidad por influencia social.

Parecería que la antigua dicotomía entre conductistas y cognitivistas se mantuviera, aunque con variantes y nuevos aportes, por lo que el diseñador de materiales didácticos necesita tomar posiciones y decisiones. Sin embargo, recordemos que en pedagogía nada se pierde sino que todo se asimila a lo anterior, de modo que muchos elementos de las teorías que hemos presentado son susceptibles de combinarse en una pedagogía ecléctica, orientada a satisfacer las necesidades de los estudiantes con eficiencia y equidad. Eso es lo que se espera del diseño de materiales curriculares.

Una última mirada a las teorías es necesaria, ahora, antes de cerrar este apartado. Como estamos considerando la situación de la enseñanza universitaria, es útil incorporar a nuestro marco de referencia a la **andragogía**, término en uso por más casi dos siglos para designar el aprendizaje auto-dirigido por el adulto y a menudo opuesto a la pedagogía. Su relevancia para nuestro trabajo reside en que los estudiantes universitarios son adultos y en sus supuestos, que pasaremos a exponer.

1. Conciencia del self: a medida que una persona madura, su concepto de sí mismo pasa de dependiente a ser un ser humano independiente.
2. Experiencia: a medida que la persona madura, acumula un capital de experiencia que resulta un recurso rico para el aprendizaje.
3. Disposición para aprender: a medida que una persona madura, su disposición para el aprendizaje se orienta cada vez más al desarrollo óptimo de sus roles sociales.
4. Orientación al aprendizaje: a medida que una persona madura, su perspectiva del tiempo cambia de una aplicación diferida de los conocimientos a una aplicación más inmediata y de la misma manera, su orientación hacia el aprendizaje pasa de estar centrada en los contenidos a estar centrada en los problemas
5. Motivación: a medida que una persona madura, su motivación para aprender es cada vez más interna. (Knowles, 1984)

Sin embargo, no coincidimos por completo con estas generalizaciones, entre otras cosas, porque la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca está hoy muy cuestionada, pero el concepto en sí de aprendizaje auto-dirigido e independencia del estudiante es en extremo importante en diseño de trayectos de aprendizaje de EaD en la actualidad. Se lo considera válido en la psicología cognitiva y el medio virtual favorece esta independencia, que los pedagogos recomiendan incentivar y canalizar. Implica respeto por el estudiante, oferta de instancias flexibles de aprendizaje y una correspondencia de roles docente-estudiante que se desvía completamente de la tradicional “yo enseño – tú aprendes”, también conocida como la metáfora del ánfora y el vaso, en la que el estudiante es un vaso vacío en el que el docente-ánfora vierte su saber (De la Serna y Vain, 2008).

Necesitamos efectuar una elección para la conformación de nuestro marco teórico interdisciplinar. Por lo tanto, tomaremos de las teorías expuestas aquella que nos parece más adecuada para sustentar nuestro análisis de una mediación pedagógica de calidad, eligiendo para ello los postulados básicos de Bruner (1966) del constructivismo social. Son integradores de las diversas posturas que acabamos de exponer o permiten incluirlas en su aplicación, a la vez que resultan acordes con la situación del estudiante universitario adulto en la sociedad del conocimiento. Tomando la Teoría de la Instrucción de Bruner entonces, nos apoyaremos en estos conceptos:

- Es deseable que el aprendizaje se produzca a través del descubrimiento y el docente, además que impartir conocimientos, tiene como misión fundamental guiar a los estudiantes para que descubran conceptos, relaciones, contrastes y puedan construir conocimiento.
- El diálogo activo, socrático, entre docente y estudiante, constituye un vehículo invaluable de la mediación pedagógica.
- Es parte del ejercicio profesional de la docencia presentar la información que el estudiante necesita en un formato apropiado para su estructura cognitiva, que haga posible la aprehensión de esta información, en el nivel adecuado.

- El currículum debe tener un formato en espiral, es decir, cada uno de sus niveles debe incluir conocimientos presentados en niveles anteriores, reciclándolos cada vez con mayor grado de profundidad. De esta forma, el estudiante se encuentra siempre frente a conflictos cognitivos, que desafían sus conocimientos anteriores y lo llevan a construir niveles superiores.
- El diseño instruccional y la mediación pedagógica deben dar lugar a que el estudiante extrapole los conocimientos a otros ámbitos y también a que haga aportes para llenar brechas.
- El estudiante debe llegar a descubrir por sí mismo la estructura de lo que va a aprender, constituida por una serie de proposiciones básicas que permiten organizar y secuenciar la información para que sea accesible. Esta secuenciación debe hacerse de acuerdo con criterios claros y cohesivos (de lo general a lo particular, de lo concreto a lo abstracto, etc.).
- La interacción entre docentes, estudiantes y actividades de aprendizaje es uno de los pilares del aprendizaje colaborativo, que se construye en el medio social. (pp.39-69)

Es interesante analizar este último postulado con relación a la EaD mediada por las TIC, porque la importancia de la cultura y el contexto social para construir conocimientos parecería difícil de preservar cuando el contexto es el mundo, como señalaba Fainholc (2007), pero también hemos mencionado al contexto tecnológico y la cultura derivada de él, que tal vez lo sustituya en parte y por cierto lo complementa, como supracultura.

Nuestro próximo desafío será sugerir cómo estos principios de mediación pedagógica para un aprendizaje de calidad se pueden plasmar en implementaciones concretas en el diseño de materiales curriculares. Eso requerirá algunos aportes más de otras disciplinas, para producir adaptaciones, dado que los postulados que acabamos de enunciar no se refieren específicamente a ese diseño.



## CAPÍTULO 3 - Calidad de los materiales curriculares para la EaD mediada por las TIC

### 3.1. Calidad del diseño de la ruta de aprendizaje

Pasaremos a enunciar las cuatro dimensiones fundamentales del buen diseño instruccional de materiales curriculares, adaptadas de O'Neill (1996) y que concuerdan con los principios de Bruner fundados en el constructivismo social, que acabamos de exponer. También parecen responder a las demandas sociales para la EaD mediada por las TIC que hemos presentado y a las de una mediación pedagógica de calidad, centrada en el estudiante. Al exponer las cuatro dimensiones postuladas por O'Neill, las ampliaremos con comentarios de otros autores. Un aspecto a considerar es que **ninguna de estas dimensiones se presenta aislada** y que por el contrario, todas están interrelacionadas:

#### I. Transparencia

- a. Los materiales deben contener rasgos que el estudiante encuentre familiares en base a su experiencia previa como estudiante y a las expectativas del proceso de enseñanza-aprendizaje que de ella derivan.

Si bien los materiales deben presentar características novedosas, si son completamente diferentes de todo lo que el estudiante ha conocido, resultarán incomprensibles. Deben conservar rasgos familiares e identificables como pertenecientes a materiales curriculares o convenciones que se reconozcan como propias del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es crucial en cuanto a la administración sensata de los recursos tecnológicos, cuyo manejo por parte de los estudiantes puede no ser fácil ni conocido. Los materiales no deben transformarse en un curso acelerado de manejo de la computadora y de la Web 2.0, que desplace el foco de atención del curso hacia los recursos tecnológicos (Monereo, 2005).

- b. Debe haber un equilibrio entre los objetivos y propósitos explícitos y los implícitos.

No debe haber una contradicción entre los propósitos y objetivos expuestos por los autores y lo que los materiales realmente enseñan, o la forma en que lo enseñan, o los mensajes implícitos o subliminarios que los materiales contengan.

Si bien siempre los materiales curriculares poseen un currículum oculto, este no debe contradecir ni el contenido, ni el espíritu, ni la teoría que fundamenta el diseño de los materiales curriculares. (Jackson, 1968)

- c. Los objetivos, actividades y evaluaciones deben ser claras y accesibles, constituyendo una ruta por default para lograr el aprendizaje. No debe ser necesario usar metalenguaje para explicarlos.

## **II. Impacto afectivo**

- a. Los materiales deben lograr que el estudiante los asocie con aspectos de su dominio afectivo, como por ejemplo, su profesión, su cultura, su experiencia, su familia, su cultura, etc.

La asociación de los nuevos conocimientos con experiencias anteriores propias contribuye a crear la respuesta mediadora: el impulso de motivación necesario para el aprendizaje. Esto hace que lo que se estudia sea más memorable, porque las asociaciones con el ámbito afectivo ayudan a transferir conocimientos de la memoria de corto plazo a la de largo plazo (Bruner, 1966).

- b. Los materiales deben favorecer y alentar la auto-estima y confianza en sí mismos de los estudiantes.

Uno de los factores claves para lograr fortalecer la auto-estima de los estudiantes es proponer niveles de dificultad que resulten desafíos posibles de vencer con una cuota razonable y necesaria de esfuerzo y dedicación (Rogers, 1972). Cuando el nivel de dificultad es bajo, no resulta un desafío lograr los estándares requeridos y por lo tanto, esta situación actúa en contra de la motivación, haciendo que los estudiantes piensen que no han mejorado, ni

avanzado, ni alcanzado metas deseables. Cuando el nivel de dificultad es muy alto, casi imposible de alcanzar, los estudiantes ven minada su auto-estima al constatar que no pueden llegar a lo requerido. (Dörnyei, 2001)

Otro factor importante para fortalecer la auto-estima es producir evaluaciones, exámenes o trabajos prácticos que estén al mismo nivel de dificultad que los materiales de estudio propiamente dichos y que no evalúen objetivos que no se han planteado. En este terreno, también es fundamental hacer explícito, junto con la enunciación de objetivos, cómo y cuándo se van a llevar a cabo las evaluaciones. Así, el estudiante sabe qué se espera que logre y cómo va a tener que demostrar esos logros. Conocer los objetivos y la forma de evaluación permite también la auto-evaluación. Es uno de los principios de la enseñanza centrada en el estudiante (Rogers, 1972).

- c. Los materiales curriculares deben proveer espacios para trabajo en grupos o intercambios entre los estudiantes, para lograr una participación fructífera y flexible de los miembros del grupo y reducir niveles de ansiedad, al disminuir la sensación de soledad o aislamiento.

### **III. Desafío cognitivo**

- a. Los materiales curriculares deben crear conflictos cognitivos y llevar en forma gradual a los estudiantes más allá de su nivel educativo actual, a los niveles de capacitación deseados.

Este concepto se asocia con la idea del aprendizaje espiralado (Bruner, 1966), del andamiaje y de la zona de desarrollo próximo de la que hablaba Vygotsky (1962), momento en el aprendizaje cuando el estudiante no puede todavía apropiarse por sí mismo de ciertos conocimientos, pero sí puede hacerlo con la ayuda de otros. Al introducir un desafío a los conocimientos previos del estudiante, invitándolo a reverlos, corregirlos o ampliarlos (conflicto cognitivo), el diseñador de materiales pasa a crear las condiciones para que el estudiante pueda enfrentar este desafío (andamiaje).

Nótese la necesaria relación entre el desafío cognitivo que deben proponer los materiales y la correcta gradación de dificultad que describimos en el ítem anterior. El paso adelante que propone el desafío cognitivo, según los autores mencionados, nunca puede ser tan pequeño que no resulte deseable, ni tan abrupto y grande que parezca un salto al vacío.

- b. Los materiales deben guiar hacia la adquisición de conocimientos declarativos y procedimentales.

La necesaria amalgama entre saber y saber hacer debe ser un rasgo constante de los materiales curriculares universitarios para EaD. Esta unión de la teoría y la práctica ha sido extensamente debatida y es uno de los grandes desafíos de la educación universitaria, destacándose el aporte de Schön (1992). Propone el conocimiento-en-acción como alternativa al conocimiento académico puro y la reflexión-en-acción como una actividad no necesariamente intelectual. Sin embargo, sostiene que estos procesos involucran comprender los acontecimientos de maneras novedosas y examinar cómo pensamos acerca de estos fenómenos, sobre la base de premisas teóricas.

- c. Los materiales curriculares deben favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje productivas, dentro de las características de cada disciplina.

Toda actividad de aprendizaje desarrolla estrategias por parte del estudiante para la apropiación y creación de conocimientos. Estas estrategias pueden ser las que el mismo material favorece y las que el estudiante emplea, corrige o perfecciona según las características de sus hipótesis personales de aprendizaje, que pueden coincidir o no con lo que el material propone. Es por eso que a menudo hablamos del diseño instruccional como una ruta por default (Laurillard, 1996), con los procedimientos, principios y mediación que el diseñador considera adecuados para lograr los objetivos del curso. La calidad de esta ruta se puede evaluar en base a los principios teóricos que constituyen el estado del arte en este terreno, pero el estudiante puede tener rutas alternativas que el diseñador jamás conocerá y que es dudoso que convenga torcer o influenciar en modo alguno.

Lo único seguro es que las estrategias de aprendizaje del estudiante se modificarán en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que el diseñador debe proponer las que considera productivas y esperar que lo sean. No puede dejar de producir esta ruta por default, ni tampoco puede hacerla tan rígida que el estudiante no tenga el necesario espacio para seguir la propia. (Laurillard, 1996)

#### **IV. Coherencia, cohesión y unidad**

La **Coherencia** se define como la correspondencia entre el diseño instruccional y los principios teóricos en los que está sustentado, o dicho de otra manera, el principio rector del currículum o del programa. La forma de transmitir los contenidos, las actividades, el diseño y el estilo de mediación pedagógica deben responder a este principio y los que no resulten compatibles con él serán rasgos de incoherencia de los materiales.

La **Cohesión** es la manera lógica, consistente, gradual y fluida en que cada sector de los materiales se conecta con los anteriores y posteriores, formando una ruta por default que no tenga baches, saltos o cambios de rumbo abruptos o injustificados. Tiene que ver también con una suave y sostenida progresión de dificultad. Cada unidad de materiales, cada actividad de estas unidades, cada sección de contenidos, debe estar conectada con las anteriores y las siguientes. El estilo de esta conexión puede variar, pero el material no debe tener cabos sueltos ni ser una sucesión de unidades aisladas, cuya interacción y relación no resulten evidentes. Además, en cada unidad debe ser claro que se apela a la suma de los saberes y capacidades adquiridas, formando así un bucle de la espiral de aprendizaje.

La **Unidad** es un elemento relacionado con la teoría de la narratividad de Bruner (1962) y es la inclusión en los materiales de elementos narrativos que provean ilación externa a los contenidos mismos. Por ejemplo: en un curso sobre relaciones públicas, incluir en los materiales las experiencias de un gerente ficticio, cuyas historias sirven como estudios de casos; en un curso sobre remediación ambiental, desarrollar en cada unidad un episodio de una historia de contaminación y cómo se remedió el daño. Hay otros elementos de Unidad que no son tan obvios, como por ejemplo, los íconos, que deben definirse y mantenerse constantes a través de todo el diseño, porque constituyen un lenguaje dentro del lenguaje.

Estas tres dimensiones, coherencia, cohesión y unidad (cuando está presente) deben conformar un patrón en el que estén armoniosamente combinadas, para que los materiales curriculares produzcan aprendizajes sólidos.

Como consideraciones generales, añadiremos que la organización de los materiales y el diseño de la ruta por default deben ser claros y económicos, sin variaciones intempestivas o extravagantes o un sobre-uso de recursos de diversa índole. Desde el comienzo, el estudiante debe saber con qué recursos se llevará a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y estos deben ser los justos y apropiados. Saltar de videos a diagramas y blogs, por dar un ejemplo, sólo resulta en que el énfasis se ponga en conocer el manejo de los recursos o entender sus funciones, en vez de focalizar la atención en los objetivos de aprendizaje.

Estos principios generales de buen diseño instruccional requieren para plasmarse de ciertas competencias de los creadores de materiales curriculares, que son las que analizaremos en este trabajo, pero en su concreción es vital el rol del discurso, cuya calidad pasaremos a discutir.

### **3.2. Calidad del discurso**

Según las teorías que hemos presentado hasta el momento, el discurso de calidad para la EaD mediada por las TIC, de acuerdo con las necesidades de la sociedad del conocimiento y los principios pedagógicos que la acompañan debe ser democrático, conversacional, dialógico y de un registro semiformal, que haga uso de la respuesta mediadora y de organizadores previos y acorte la distancia relativa entre estudiantes y docente. Para explicar estas características debemos necesariamente presentar algunos conceptos lingüísticos y explicar cómo la pragmática, a través del análisis del discurso, puede llevarnos a develar la calidad de lo que hemos llamado *diálogo didáctico*.

El discurso se define, en general, como el uso del idioma en forma escrita u oral en diferentes contextos sociales, a partir de la distinción hecha por De Saussure (1916/1959) entre *langue* (el lenguaje) y *parole* (el habla). La definición, que aparenta ser muy simple, tiene muchas

facetas y tantas formas de análisis, que ha dado origen a una metodología lingüística denominada análisis del discurso, término acuñado por Zellig Harris en 1952, dentro de la pragmática, que se ocupa de examinar los elementos constitutivos del discurso y sus funciones y efectos. Antes de entrar en una discusión de este campo, es conveniente brindar un breve panorama de cómo la lingüística evolucionó de ser una ciencia centrada en los elementos formales de la lengua a abarcar los aspectos más generales de la lengua como hecho social y poner el foco en el discurso.

Ya en el trabajo seminal de De Saussure (1916/1959) se define la lengua como un sistema estructurado de significados – *“un système dont tous les termes sont solidaires”*. Su postura estructuralista sostenía que las estructuras que subyacen en la lengua se generan de acuerdo con reglas que conforman este sistema y que son generadas por la mente humana y no por percepciones sensoriales de realidades objetivas. La estructuración que percibimos del mundo no está en él, sino que es creada por la mente.

El análisis estructuralista sostiene que el uso de principios para organizar y estructurar fenómenos culturales es universal y común a todas las culturas, de la misma manera como todas tienen una organización familiar, social, económica, política y similares estructuras en todos los aspectos de su mundo de vida. Lo universal no son las características específicas de cada sistema sino la estructuración como sistema conceptual integral, transformable y dinámico, auto-regulable, con transformaciones que ocurren dentro del mismo sistema y no conducen a otros sistemas.

Con Halliday (1976) encontramos el origen de la descripción funcional y sistémica del lenguaje. Su trabajo está fuertemente fundado en la sociología y la antropología, al extremo de considerar a la lingüística como una rama de la sociología. Considera que las funciones comunicativas del lenguaje llevan a los usuarios a optar por combinaciones de elementos tomadas del sistema lingüístico, usando el repertorio semántico y la estructura gramatical de su lengua como un repositorio de elementos que pueden combinar, pero de manera no arbitraria, dado que estos elementos están relacionados por reglas que no se pueden romper. Las funciones principales a las que se refiere Halliday son en realidad metafunciones: la metafunción ideacional; en toda enunciación hay un proceso y participantes; la metafunción

interpersonal, que refleja el tipo de interacción entre interlocutores, según el propósito comunicativo, los marcos de referencia y hasta la valoración que un interlocutor tiene del otro; la metafunción textual es la manera como la oración se inserta y relaciona con una instancia comunicativa más extensa – un texto, una conversación, una explicación, y la cohesión entre lo que la precede y lo que sigue.

En la segunda mitad del siglo XX, se asignó más importancia al estudio y descripción de la influencia del medio social sobre la estructuración, transformación y desarrollo del lenguaje, a partir de la crítica de Hymes (1979) a las teorías de Chomsky (1957), sobre todo, porque este último había tomado su idea de la competencia lingüística como el dominio de un conjunto ideal de principios y reglas abstractas, sin dar la suficiente importancia al uso de la lengua para propósitos de comunicación, en determinados contextos, con determinados fines y dentro de culturas específicas, uso que está inevitablemente marcado por errores, vacilaciones y elementos idiosincráticos. Surge así la noción de Hymes (Ibid.) de competencia comunicativa, como más completa que la de competencia lingüística, al unir la corrección con la propiedad en el uso de la lengua.

En la evolución del concepto en el siglo XX, la lingüística se acercó cada vez más a definir la lengua como construcción social y a incorporar a su estudio los componentes contextuales y culturales del discurso, como así también a profundizar la diferenciación entre lengua y habla (*langue y parole*) postulada por De Saussure (1916/1959). La lengua es el sistema sintáctico-semántico y el habla, su uso en instancias de comunicación concretas. La idea de “discurso” en parte vino a reemplazar la de habla, al incorporar elementos de las connotaciones políticas, intencionales, ideológicas y afectivas de determinadas formas de habla, como así también a amplió la idea de “género”. El término “género” se refiere, en discursos técnico-científicos, a un conjunto específico de eventos comunicativos, como por ejemplo, un seminario, una presentación académica o una monografía (Swales, 1990). En el trabajo sobre géneros llamado sistémico, se denomina género a un tipo de texto, como una descripción, una enunciación de un procedimiento o una explicación. Este análisis se funda en la noción de género y en los postulados de la lingüística funcional sistémica, iniciada por Halliday, que se concentra en las funciones del lenguaje por sobre los enfoques estructurales, que daban prioridad a su sistema. La lingüística funcional sistémica comienza por estudiar el contexto

social y luego examina cómo la lengua está constreñida por él y cómo, a su vez, lo influencia (Chapelle, 1998). En el nuevo análisis retórico del discurso, se denomina género a un evento o acción social que ayuda a la gente a interpretar y crear textos particulares. Estos estudios ponen su foco en los aspectos sociales, culturales e institucionales de géneros particulares más que en sus rasgos formales. Así concebidos, los géneros se muestran cambiantes y adaptables, dado que dependen de factores no lingüísticos. Evolucionan y se desarrollan de acuerdo con las demandas sociales que satisfacen y junto con los cambios y evoluciones que ellas presentan. (Swales, 1990)

Al respecto, Miller (1984) indica que el primer elemento para definir un género es conocer las convenciones de su práctica retórica – las formas en que los participantes esperan que se desarrolle el discurso. Explica que el marco semiótico (de los signos usados para la comunicación) provee una manera de caracterizar los principios usados para clasificar el discurso, dependiendo de si se basa en la sustancia retórica (la semántica), en la forma (la sintaxis) o en la acción retórica que el discurso produce (la pragmática). Sin embargo, Miller sugiere que siempre se debe dar preponderancia a la acción retórica, porque en ella están incluidas la semántica y la sintaxis. Entonces, como el género representa acción, ya sea simbólica o concreta, también involucra móviles o propósitos de los involucrados y una determinada situación – el “contexto de situación”, es decir, la totalidad de los factores extralingüísticos que tienen relevancia en un acto de comunicación, que son los que en definitiva determinan los significados, idea que Firth (1978) tomó de Malinowski (1926) y luego fue ampliada por Halliday (1985).

Halliday (1976), en su análisis de los contextos de situación, distingue tres elementos del contexto: el campo, que se refiere a qué está ocurriendo, entre quiénes, dónde, cuándo, por qué y acerca de qué; el tenor, que analiza la relación social de los interlocutores e incluye las ideas de grados de formalidad, de poder y afectivas; el modo, que describe la forma en que se usa la lengua, ya sea escrita u oral, escrita para ser dicha, etc. y su manera retórica, que puede ser expositiva, persuasiva, instructiva, etc. Esta caracterización resulta insuficiente en el momento actual, como veremos, pero es la base de casi todas las que le siguieron.

La descripción funcional del lenguaje se enriqueció con el aporte de Austin (1973) y Searle (1980), sobre todo con la idea de *actos de habla*, en que la estructura y la función pasaron a considerarse unidas por la intencionalidad, que lleva al usuario de la lengua a producir cierta *función* (solicitar, inquirir, ordenar, dar información, etc.) que se plasma en un *exponente*, compuesto por una oración que obedece a leyes semánticas y sintácticas. Austin produjo la distinción entre *acto de locución* o sea, lo que decimos; qué queremos decir con él, o sea, *acto de ilocución* o de desempeño y qué logramos con lo que decimos, que es un *acto de perlocución*.

¿Por qué dijimos antes que estas concepciones resultan hoy insuficientes? Porque estudios posteriores develaron la existencia de aspectos connotativos del discurso que van más allá de las funciones y las estructuras y esto determinó el nacimiento de la pragmática, para llegar hasta los significados más ocultos del discurso.

La *pragmática* surge como una rama de la lingüística que va más allá de la semántica y la sintaxis, para estudiar la lengua y el discurso como hechos sociales y el valor de las comunicaciones como vehículos de la intencionalidad de los interlocutores, sosteniendo, incluso, que si no hay intencionalidad no hay comunicación (Dascal, 1999). Es interesante que Yule (1996) enriquece la definición de la disciplina cuando señala que la pragmática es, en general, el estudio del significado que se comunica y cómo es interpretado por el interlocutor, en cuatro áreas:

- a. El significado del emisor, sus intenciones, sus objetivos.
- b. El significado contextual, es decir, quién habla a quién, dónde, cuándo, en qué circunstancias, sobre qué.
- c. El significado invisible: lo que se comunica sin palabras y son inferencias que hace el interlocutor.
- d. La expresión de la distancia relativa. Esto determina la elección de lo que se dice y lo que no se dice. La cercanía, física, social o conceptual, implica experiencia

compartida. Los interlocutores determinan cuánto necesita decirse en función de sus suposiciones acerca de cuán cercano o distante está el interlocutor. (p.3)

Las implicancias de esto último son importantes para el análisis del discurso de los materiales curriculares. Si el contenidista cree que el estudiante está muy distante en cuanto a la brecha cultural, científica o social que los separa, su discurso está en peligro de poner al otro en un lugar de menosprecio o de cierta denigración. Por el contrario, asumir que el estudiante es un par, muy cercano, puede llevar a un discurso incomprensible, dado que es evidente que la distancia entre contenidista y estudiante existe y que para que haya una adecuada relación entre los roles de docente y estudiante, estos roles deben mantener las características que les atribuye el medio social en el que se juegan. Medir la distancia relativa en forma adecuada es una de las competencias necesarias para el docente.

En su trabajo sobre actos de habla, Searle (1980) ya planteaba que el uso del lenguaje implicaba realizar actos conforme a reglas. Dado que se refería a reglas pragmáticas, su pregunta inicial en ese texto, “*¿Cómo se relacionan las palabras con el mundo?*”(p.13) podría reformularse diciendo: *¿Cómo se relacionan los mundos de vida a través de las palabras?*, si miramos el problema desde el punto de vista de la complementariedad de roles. Recordemos que todos los roles son complementarios: para que existan tiranos debe haber sometidos, hay protectores y protegidos, madres e hijos. Ningún rol podría existir fuera de esta complementariedad (Pichon Riviére,1984).

El vehículo para establecer esta “relación entre los mundos de vida” en los materiales curriculares es el diálogo didáctico, que constituye un género, definido, dentro del contexto educativo, como la manera que tiene el contenidista de dirigirse al estudiante, en qué lugar lo ubica, cómo se exponen los temas, qué tipo de relación se plantea y sobre todo, cómo organiza y comunica los conocimientos. Es una parte fundamental de la mediación pedagógica. (Burbules, 1999; García Aretio, 2008). Es importante recordar, en este punto, que el medio de la comunicación es siempre el lenguaje, aunque se utilicen imágenes, sonidos o signos de diversa índole (de Saussure, 1959; Searle, Ibid.; Austin, 1973). Todas las imágenes y percepciones se relacionan, en la mente, con la lengua del receptor, quien desde allí establece asociaciones significativas (Vygostky, 1962).

Como ya hemos expuesto, el aspecto social del rol está definido por pautas culturales que a veces incluyen también formas de conducirse, de hablar y hasta de vestirse. El aspecto psicológico es la manera personal que cada uno tiene de jugar un rol. En el análisis del discurso que propondremos, partiremos de los aspectos psicológicos, para establecer de qué manera juega su rol el docente, qué posición parece asignarse dentro de la mediación pedagógica y cuál asigna al estudiante.

La forma como el docente juega su rol refleja también parte de su concepción del proceso de enseñanza aprendizaje, según que defina relaciones de informante-receptor; estimulante-respondente; iniciador-concretor; facilitador-aprendiz; guía-guiado; proveedor-aprendiz autónomo, u otras (Wright, 1987). Una relación informante-receptor, por ejemplo, estaría reflejando una concepción acorde con la metáfora del vaso y el ánfora.

Como ya expresamos en un trabajo anterior (Bergel, 2008) y en base a las ideas de Wright (1987),

En la mediación pedagógica, como en todo intercambio social, hay relaciones de poder que son “casi siempre asimétricas” y suelen ser de tres tipos generales: coercitivas, cuya base es el castigo; recompensantes, basadas en premios; y referentes, fundadas en la motivación. Estas últimas buscan despertar compromiso e interés en los individuos a los que se dirigen y proponen tareas que se presentan como emprendimientos en equipo o personales, tendientes al logro de un objetivo que consideran deseable.

Siendo el concepto de motivación muy elusivo para una definición precisa, lo tomaremos como aquellas acciones pedagógicas que generan una respuesta mediadora positiva. Se trata de una respuesta del sujeto, en un campo estimulante, que desencadena otros estímulos en el mismo sujeto; por ejemplo, produce la respuesta de prestar atención, más allá de los contenidos concretos del campo estimulante, pero a los que

estará más abierto. Esta teoría de la respuesta mediadora es un intento exitoso de conciliar las posturas asociacionistas y cognitivistas del aprendizaje (Slamecka & Ceraso, 1960) y nos acerca al concepto de la motivación como disparadora del aprendizaje auto-dirigido.

Si es deseable que el docente sea un líder situacional y democrático, las relaciones referentes son preferibles, pero tomando en cuenta la característica flexible de este estilo de liderazgo, también resulta necesario poder recurrir a las otras, de manera accesoria. La superposición de roles es también una característica de las relaciones sociales (Pichon Riviére, 1984) (p.3).

Dado que el contenidista escribe y no conversa, aparentemente, con sus potenciales estudiantes, podríamos preguntarnos por qué consideramos sus textos como exponentes del género *diálogo didáctico*. ¿Cómo es que una prosa puede considerarse un diálogo?

El carácter dialógico de la lectura y la escritura ha sido resumido por Tierney y Mosenthal (1982) como negociación de significados entre el lector y el escritor o entre el escritor y sus posibles lectores, en el momento de crear un texto. Widdowson (1978, 2004) describió la composición de un texto como un proceso que el autor desarrolla anticipando y contestando las preguntas que cree que haría el lector, en un diálogo silencioso entre ambos. En virtud de esto, distingue entre la habilidad de escribir – mecánica y lingüística – y la de componer textos, que describe como ese diálogo implícito entre escritor y lector.

En el diálogo didáctico es deseable encontrar las características de calidad que menciona Burbules (1993); básicamente, que no otorgue un rol autoritario al maestro, que tolere la diversidad, que no tienda a proveer verdades últimas e incontestables sin evidencias ni sustentación, que invite a esfuerzos mancomunados y que dé lugar al intercambio de ideas entre diversos interlocutores. Además, es vital que busque respuestas mediadoras.

Se ha dicho que el análisis pragmático estudia “la capacidad de los usuarios de una lengua para asociar oraciones apropiadas a los contextos de uso” (Levinson, 1983). El término “apropiadas”, también usado por Widdowson (1978) implica que los usuarios de la lengua, los interlocutores, produzcan oraciones que:

- a. Les permitan lograr sus metas estratégicas en el contexto de situación.
- b. Les permitan reafirmar su identidad o auto-superación y fortalecer su auto-estima.
- c. Respeten las relaciones de roles.
- d. Respeten las convenciones del género en el que se producen.
- e. Respeten el registro y nivel de lengua adecuado para el contexto de situación.
- f. Sean correctas en su estructuración y elementos semánticos.

Para que sus textos sean apropiados, entonces, el contenidista debería evidenciar que conoce las convenciones del género *diálogo didáctico* y si agregamos las consideraciones que hemos hecho con respecto a la calidad, este diálogo debería establecer relaciones democráticas, estar centrado en el estudiante y permitir la construcción personal y social del conocimiento en la mediación pedagógica propuesta.

No alcanzaría, sin embargo, el análisis pragmático, para develar todas las formas de poder, incluso de dominación, que el discurso puede encerrar y transmitir. Todos los aspectos del análisis pragmático han sido enriquecidos más recientemente con los del análisis crítico del discurso, que en nuestro caso, viene a profundizar en las relaciones de poder y los valores que sustentan los procesos educativos, a veces, en su currículum oculto (Jackson, 1968).

Usaremos la concepción de Fairclough (2008) para definir el análisis crítico del discurso:

Con análisis ‘crítico’ del discurso quiero decir un análisis del discurso que pretende explorar sistemáticamente las relaciones a menudo opacas de causalidad y determinación entre:

- (a) prácticas discursivas, eventos y textos

(b) estructuras, procesos y relaciones sociales y culturales más amplios para investigar de qué modo esas prácticas, relaciones y procesos surgen y son configuradas por las relaciones de poder y en las luchas por el poder, y para explorar de qué modo esta opacidad de las relaciones entre discurso y sociedad es ella misma un factor que asegura el poder y la hegemonía. Al referirme a la opacidad, estoy sugiriendo que los vínculos entre discurso, ideología y poder pueden muy bien ser ambiguos, difusos y poco claros para quienes están involucrados en las prácticas sociales, y en general, que nuestra práctica social está ligada a causas y efectos que pueden no ser en absoluto visibles y claros (Bourdieu, 1977). (p.174).

Aunque parece que se ha superado la metáfora del ánfora y el vaso para representar la relación actual docente-estudiante, el docente es sin duda un líder en el grupo de aprendizaje y los estudiantes depositan en él tal liderazgo. Esto implica que el docente tiene una relación de poder con sus estudiantes que se funda en la naturaleza misma de su rol; es una relación casi parental. Se supone que el docente tiene el liderazgo intelectual, porque sabe más que los estudiantes; el liderazgo afectivo, porque debe guiarlos y motivarlos y el liderazgo ético, porque debe conducirse de acuerdo con valores socialmente aceptados y predicar no sólo con la palabra sino con el ejemplo<sup>21</sup>. Desde el punto de vista psicológico del rol, el docente puede ejercer un liderazgo constructivo o sólo hacer sentir su poder para tratar de reforzar su ego, o puede dejar absoluta libertad a sus estudiantes en una posición *laissez-faire*, o puede casi ignorarlos y dedicarse a dar clases magistrales sin inducir ninguna retroalimentación, entre muchas otras posibilidades.

Estas posiciones reflejan también qué concepción de la enseñanza tiene el docente o tal vez el sustrato social del proceso educativo, ya que el docente tiene altas probabilidades de estar asumiendo posiciones aceptadas y establecidas en su medio social y prueba de esto podría ser que las complementariedades de roles que en las teorías se tomaran como poco constructivas

---

<sup>21</sup> Es conocido el dicho: “El docente enseña lo que sabe y transmite lo que es”.

no originaran censura ni resistencia en la práctica. El análisis crítico del discurso ayuda a revelar elementos relacionados con esta problemática, que define van Dijk (1999):

El análisis crítico del discurso es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. El análisis crítico del discurso, con tan peculiar investigación, toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social. (p.23)

Hemos visto que ya Bernstein (1990) postulaba que el discurso académico podía contribuir a perpetuar la desigualdad social. El propio van Dijk (1992) incluye a los textos académico-científicos como agentes posibles de esta desigualdad:

... la ciencia, y especialmente el discurso académico, son inherentemente partes de la estructura social, por la que están influidos, y que se producen en la interacción social. En lugar de denegar o de ignorar las relaciones entre el trabajo académico y la sociedad, los analistas críticos proponen que tales relaciones sean estudiadas y tomadas en consideración y que las prácticas académicas se basen en dichas observaciones. La elaboración de teoría, la descripción y la explicación, también en el análisis del discurso, están «situadas» sociopolíticamente, tanto si nos gusta como si no. La reflexión sobre su papel en la sociedad y en la vida política se convierte así en constituyente esencial de la empresa analítica del discurso. (p.23)

El análisis crítico del discurso comenzó con una mirada hacia los textos de comunicación masiva y como un instrumento sociológico para analizar las maneras sutiles de manifestaciones de poder, pero en nuestros días ha llegado a usarse para estudiar todo tipo de

texto. Ha sido Fairclough (2008) quien lo ha estudiado en relación con la docencia universitaria y postula como resultado de su análisis que las universidades se muestran cada vez más inclinadas a considerar a sus estudiantes como consumidores y a medir su grado de éxito institucional por las ganancias financieras. Esto se refleja, según su visión, en un discurso que cada vez se simplifica más y facilita no el aprendizaje sino la aprobación de cursos. Es una posición interesante, porque la complementariedad de roles proveedor-consumidor no está ausente en la provisión de cursos de e-learning en EaD, pero no resulta de calidad porque no refleja el verdadero espíritu de una enseñanza centrada en el estudiante.

En pasajes anteriores hemos expuesto diversas definiciones de contextos, que siempre se referían a circunstancias exteriores que rodean a la comunicación. El concepto ha sido redefinido por van Dijk (2001), quien señala que los contextos no son completamente externos, sino que los actantes terminan de definirlos según sus modelos mentales:

La comprensión de situaciones y eventos específicos se hace por medio de modelos mentales. Un modelo mental es una representación individual, subjetiva, de un evento/situación en la memoria episódica<sup>22</sup>, que es parte de la memoria a largo plazo. La estructura de los modelos mentales se define con un esquema que consiste en algunas categorías muy generales, como Escenario (Tiempo, Lugar), Participantes (y sus varios roles), y un Evento o Acción. Un modelo representa lo que informalmente se llama una 'experiencia'. Aparte de la comprensión subjetiva de un evento, un modelo puede incluir una dimensión evaluativa y una dimensión emotiva (para detalles, véase Johnson-Laird, 1983; Van Dijk y Kintsch, 1983; Van Dijk, 1987). La representación mental de la situación comunicativa se hace con un modelo mental específico que llamamos *modelo del contexto* o simplemente *contexto*.(p.71)

La teoría del contexto de Van Dijk (2001), relevante para este trabajo, se asienta sobre los postulados que pasamos a exponer:

---

<sup>22</sup> Memoria asociada con la experiencia de vida, con momentos autobiográficos.

La situación social-comunicativa es —en sí— una noción sociocultural, y se describe en términos de una teoría (micro) sociológica (participantes, relaciones entre participantes, grupos, instituciones, poder, etc.).

En una teoría del procesamiento (producción/comprensión) del discurso la situación social-comunicativa no puede influir directamente en las estructuras verbales/discursivas: Se necesita una interfaz sociocognitiva.

Es decir, no es la situación social-comunicativa la que influye en las estructuras verbales/discursivas, sino su representación mental en cada participante (hablantes, oyentes, etc.). (p. 69)

Es posible entonces asumir que cada contenidista reflejará en su discurso su representación mental de la situación social-comunicativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, representación que está creada por la sociedad que lo ha formado como ser social y como docente, a través de su experiencia personal. Por otra parte, si los contextos se crean de acuerdo con determinadas estructuras mentales, se supone que estas son bastante estables, porque la creación de diferentes contextos es sumamente dinámica y rápida en múltiples instancias de comunicación cotidianas, de modo que el actuante no podría crear nuevas estructuras para cada una. Por ende, la re-capacitación de docentes que crearan contextos no democráticos para el aprendizaje podría no ser tan fácil. Además, así como el actuante tiende a aferrarse a ciertas estructuras mentales de construcción de contextos que usa de forma repetida, también presupone las del interlocutor, generalmente complementarias.

Se pregunta van Dijk (2001) en qué categorías creamos contextos y contesta:

Probablemente tenemos las categorías siguientes: dominio general (ciencia, medios, educación), actos globales (como 'legislar' o 'dar clase'), varios tipos de participantes y sus papeles comunicativas (hablante, oyente, etc.) y sociales (hombre, mujer, niño, adulto, profesor, etc.), relaciones entre sí, y varios tipos de cognición (conocimientos, opiniones,

objetivos, etc.). Tampoco sabemos si (o cuál de) las categorías son universales o culturalmente variables.

Una categoría crucial del modelo mental del contexto, es el conocimiento real de los/las participantes. Así, el/la hablante tiene un 'modelo del conocimiento' de sus interlocutores o 'público'. Ese modelo del conocimiento controla la información que un(a) hablante incluye en la representación del discurso: en principio se incluye toda la información que el/la oyente todavía no sabe (o por lo menos cómo el hablante construye esa falta de comunicación). (p.73)

No todos los contextos se prestan para todas estas categorías, ni son las únicas que pueden aparecer. Hay factores psicológicos, sociales o de diversas índoles que pueden hacer surgir otras. Por ejemplo, puede que la edad o la nacionalidad de los interactuantes sean tan importantes para ellos que necesiten otra categoría para ubicarlas.

El análisis del discurso, tanto en sus aspectos pragmáticos como críticos, en el contexto de nuestra investigación, también nos lleva a considerar de manera específica la complementariedad de roles entre docentes y estudiantes, que se define en el mundo de vida de cada uno y se manifiesta en el discurso de manera más sobresaliente, siendo la determinación de la distancia relativa su componente más visible. A continuación discutiremos esta complementariedad.

### **3.3. Calidad de la complementariedad de roles del docente y el estudiante**

Es interesante constatar la correspondencia de estas teorías del discurso con la de la mirada mental o teoría de la mente, de Humphrey (1986), en la psicología. Describe la capacidad de los humanos, como psicólogos natos, de adentrarse en la mente de los otros para predecir reacciones y emociones y así manejarse en el "ajedrez social". Se ocupa de la capacidad de las personas para atribuir estados mentales a otros y a sí mismas, actuando como psicólogos

naturales para descubrir intenciones, actitudes, motivaciones en los demás y actuar en consecuencia. Es atribuir a los otros una mente y "leerla" para actuar en interacción social. Esta capacidad se describe como un fenómeno biológico, innato y es lo que permite la rápida predicción del comportamiento de otro ser; una verdadera mirada mental (Rivière A. y Núñez, M.,1996).

Para operar, la lectura mental se vale, según Baron Cohen (1995), del Detector de Intencionalidad, que permite identificar a algo o a alguien como agente y atribuirle intenciones, fines o deseos; el Detector de Dirección Ocular, que sigue las miradas y trata de identificar sobre qué se posan y para qué; el Mecanismo de Atención Compartida que detecta las relaciones entre el self, un agente y un objeto; el Mecanismo de Teoría de la Mente, usado para inferir los estados mentales a través de la conducta, tales como creer, conocer, pensar, imaginar, engañar, adivinar. En el contexto del e-learning, el Detector de Dirección Ocular estaría anulado, pero no la capacidad del contenidista para imaginar cuáles serán los focos de atención del interlocutor, que está presente en su mente aunque no en persona. ¿Qué conductas atribuye el contenidista a sus potenciales estudiantes y de qué estados mentales las cree representativas?

Educar es sin duda una actividad que implica una activa práctica mentalista: el docente que mejor pueda leer la mente de sus estudiantes es el que encontrará mejores medios para llegar a ellos. El problema parecería residir en qué historias de vida crea el docente y cómo busca que sus estudiantes encajen en ellas, y cómo ejerce su innegable poder de condicionamiento sobre los estudiantes que tiene delante. Parecería ser un requisito para el uso provechoso de la actividad mentalista el hecho de creer que los otros tienen una mente desarrollable, receptiva, creativa e inteligente. Si el maestro cree esto, buscará reconocer signos de estas actividades mentales en los estudiantes y sintonizarse con ellas, y que lo crea depende de lo que piense de su propia mente y de su concepción del mundo. Es decir, define la relación con el estudiante sobre bases psicosociales.

En el trabajo del contenidista, esta continua anticipación de la reacción del otro es compatible con la construcción del texto escrito que postula Widdowson (1978) como un diálogo en el que el escritor va contestando las preguntas que cree que el lector haría. Según la mente que

atribuya a este lector, serán las preguntas que crea anticipar y el discurso que emplee para constestarlas y componer su texto.

El análisis crítico del discurso puede colaborar a dilucidar qué mente atribuye el contenidista al estudiante y por ende, qué contextos crea para sentirse cómodo y poder compartir experiencias con este estudiante, dentro de la complementariedad de roles que construye.

Algunas de las preguntas que puede ayudar a contestar este tipo de análisis, con referencia a las categorías de van Dijk (2001), son:

1. ¿En qué categoría general se ubica el contenidista? ¿Se presenta como un especialista en determinado campo del saber únicamente o también como un educador, un pedagogo?
2. ¿Qué actos cree que está realizando? ¿Dar cátedra? ¿Guiar? ¿Evaluar?
3. ¿Qué roles atribuye a los estudiantes, en sus papeles comunicativos? ¿Lectores pasivos? ¿Respondentes? ¿Contribuyentes?
4. ¿Qué roles sociales atribuye a los estudiantes? ¿Aprendices? ¿Discípulos? ¿Miembros de un grupo de aprendizaje? ¿Pares? ¿Compañeros?
5. ¿A qué tipos de cognición apela? ¿Transmisión de conocimientos? ¿Opiniones? ¿Contribuciones?
6. ¿Existen mensajes sesgados, sexistas, discriminatorios, totalitarios, político-partidarios, religiosos, etc.?

El análisis crítico del discurso, en definitiva, ayuda a develar algunos rasgos del currículum oculto que definiera Jackson (1968) y que resulta una influencia educativa a veces más poderosa que el currículum explícito, dado que contiene mensajes ilocutorios acerca de valores, prejuicios y actitudes que pueden permear la educación para darle un sutil enfoque no reconocido abiertamente por nadie. Este currículum oculto puede también minar la autoestima y la motivación de los estudiantes e incluso el desarrollo de su pensamiento crítico. El currículum oculto no se compone solamente de mensajes verbales sino también de prácticas educativas tendientes a resaltar el poder que el sistema educativo, la institución o el docente ejercen sobre el estudiante. Es por esta razón que necesitamos combinar el análisis del diseño

de los materiales curriculares con el análisis de su discurso, ya que estudiar uno solo de estos aspectos daría un panorama muy parcializado del tipo de mediación pedagógica que proponen y de su trasfondo psicosocial.

Resumimos en la Tabla 1 las influencias de las condiciones sociológicas sobre la EaD mediada por las TIC, el rol docente, el rol del contenidista y su impacto sobre la calidad de los materiales curriculares y las competencias necesarias para producirlos, tema este último que, como dijimos, se tratará en el Capítulo 5.

**Tabla 1 –Resumen de los Capítulos 1 a 3**

Características y demandas de la Sociedad del Conocimiento.	La calidad de la EaD mediada por las TIC	La calidad del rol docente en la EaD mediada por las TIC	La calidad de la mediación pedagógica en EaD mediada por las TIC	Características de los materiales curriculares de calidad para la EaD mediada por las TIC	Competencias pedagógicas necesarias para los contenidos.
Nuevos factores de división de clases. La información y el conocimiento.	Necesidad de transformar la información en conocimiento.	Enseñar a pensar en forma crítica.	Enseñanza centrada en el estudiante. Enunciación de objetivos claros, medibles. Coherencia entre ellos y las evaluaciones.	Coherencia entre principios rectores y el diseño resultante. Transparencia. Evaluaciones confiables.	Inserción empática en el contexto. Creación del programa de la asignatura. Elección del enfoque pedagógico. Trazado de la ruta de aprendizaje.
Mundo interconectado. Auge de la EaD.	Multiculturalidad. Plurilingüismo. Redes de universidades.	Respetar la diversidad. Promover colaboración.	Discurso dialógico y democrático. Actividades colaborativas e individuales.	Impacto afectivo. Ecos en la vida profesional y personal. Distancia relativa adecuada.	Dominio del idioma. Diseño de un contexto democrático para el aprendizaje.
La Internet como producción cultural. La tecnología como su vehículo.	Manejo de las herramientas, códigos y convenciones del medio tecnológico.	Incorporación de las herramientas tecnológicas al desempeño del rol docente.	Uso criterioso y pertinente de las herramientas tecnológicas.	Selección de medios accesibles a todos, para no producir desigualdad.	Conocimiento de las posibilidades de diversos medios. Capacidad de comunicación.
Capacidad de creación cultural y de conocimiento autónoma. Ruptura de las estructuras tradicionales.	Rol docente distribuido y aparición del contenidista. Autonomía del estudiante. Caída del sistema de cátedras.	Trabajar en equipo. Liderar en forma democrática. Aceptar la exposición y crítica. Promover la autonomía del estudiante.	Construir el conocimiento con el estudiante. Dar oportunidades de repaso y consolidación. Debates e intercambios de ideas.	Desafío cognitivo de intensidad razonable. Cohesión en el progreso de la ruta de aprendizaje.	Producción de evaluaciones confiables y válidas. Uso de criterios de evaluación transparentes.

## CAPÍTULO 4 – Estándares de calidad

### 4.1. Estándares de calidad para la EaD mediada por las TIC

Es evidente que enumerar todos los estándares para una EaD de calidad mediada por las TIC es una tarea casi imposible, dada la diversidad de aspectos que la calidad involucra y el número de contribuciones que ha habido en este terreno, provenientes tanto de expertos como de universidades y encuentros u organismos internacionales. En este caso, para enunciar una taxonomía de estándares de calidad para la EaD mediada por las TIC y luego para los materiales curriculares y las competencias necesarias para producirlos, hemos hecho una síntesis de los principales aportes de instituciones y autores cuyas taxonomías son más completas y que mejor se corresponden con los principios enunciados en el capítulo anterior:

- a. CVDECESAAL (Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe, 2005). Es un proyecto para determinar estándares de calidad e instrumentos de evaluación y autoevaluación de las universidades, comenzado por la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador), AIESAD (Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia), Penn State University, EE.UU; CREAD (Interamerican Distance Education Consortium), también con sede en Loja y la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España. Sus publicaciones han sido tomadas como marco general de referencia, dado que no han formulado estándares específicos para materiales curriculares.
- b. Los estándares de calidad de la red Educ@l (2010), Red para el fortalecimiento de capacidades para la educación virtual para América Latina. Cuenta con el apoyo de GIZ (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH), que incluye a InWEnt, financiada por el gobierno de Alemania para contribuir con el desarrollo de los diferentes países del mundo. Es una red de colaboración interuniversitaria e internacional para el intercambio de saberes, acuerdos de calidad y enriquecimiento de todos sus miembros. Está formada por un alto número de instituciones educativas superiores de América Latina y socios particulares. El listado aparece en <http://www.educ-al.org/instituciones-miembros-de-la-red-educl>

- c. EAQA (European Association for Quality Assurance) Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2009). En realidad, este documento se refiere a procesos de acreditación y auditorías llevadas a cabo por agencias gubernamentales y privadas, pero lo hemos consultado porque refleja la profundidad y seriedad de los conceptos de calidad en la región y da una idea de sus expectativas.
- d. Los QM, Quality Matters Review Standards (2011) de la Quality Matters Organization de Maryland, EE.UU. Es un programa de evaluación entre pares, llevado a cabo para varios niveles de educación.
- e. La CRe-LG, Canadian Recommended e-learning Guidelines (2002) de FuturEd y la Canadian Association for Community Education. Sus estándares guardan correspondencia con los principios de calidad que se enuncian en otros países de América y Europa Occidental.
- f. La AACSB (Association to Advance Collegiate Schools of Business 1999), agencia internacional para la acreditación de programas universitarios de administración de empresas.
- g. COL, Commonwealth of Learning, (2005). Asociación creada por los gobiernos del Commonwealth of Nations, que ha producido un completo manual para la producción de cursos para EaD mediada por las TIC de acuerdo con criterios de calidad.
- h. También hemos tomado como fuentes primordiales pero no excluyentes trabajos de Zabalza (2003), Fainholc (2008) y García Aretio, Ruiz Corbella y Domínguez Figaredo (2007) principalmente, como así también el trabajo fundacional de Holmberg (1981), los criterios de evaluación de Wright (2003) para cursos online del Grant MacEwan College, de Canadá y el compendio de rasgos de calidad en este campo hecho por Koszalka y Ganesan (2004). Estos últimos autores proponen un modelo de diseño de calidad que combina de forma armónica información, instrucción y aprendizaje enfocados a los objetivos de aprendizaje, que ha sido tomado como fuente por algunas de las asociaciones mencionadas.

El proceso de discusión y acuerdo con respecto a la calidad de la EaD y cómo medirla sigue desarrollándose, por lo que hemos concentrado esta reseña en los principales aspectos sobre los que las fuentes consultadas evidencian coincidencias. En base a estas coincidencias, podemos asumir que un programa de EaD universitario es de calidad si cumple con los siguientes estándares mínimos, según las categorías de los documentos del CVDECESAAL (2005), enriquecidas con los otros aportes que hemos mencionado:

#### A. CON RESPECTO AL PROGRAMA O TRAYECTO DE FORMACIÓN

- El programa ha surgido de una necesidad documentada, para cumplir una función que se considera adecuada a demandas existentes, que pueden demostrarse, en determinado tiempo y lugar.
- El programa respeta las normas legales vigentes. (Las normas varían de país en país, de modo que puede haber muchos casos en que ellas limiten el alcance geográfico de un programa).
- Hay mecanismos para la evaluación y modificación del programa a medida que se desarrolla.
- Todos los agentes implicados en el programa comprenden sus propósitos, planificación y principios rectores.

#### B. CON RESPECTO A LA CONCRECIÓN PEDAGÓGICA DEL PROGRAMA

- El nivel de exigencia es adecuado a los saberes previos exigidos y se incrementa en forma gradual hasta el logro de los objetivos.
- Existen oportunidades de interacciones entre docentes y estudiantes, estudiantes y materiales y estudiantes entre sí que tiendan a la creación de conocimientos y al trabajo colaborativo.
- Los medios tecnológicos se han puesto al servicio del programa, usando sólo los que son pertinentes.
- Se proveen materiales para el aprendizaje que resultan suficientes, accesibles, pertinentes y actualizados.
- La relación entre los participantes se mantiene democrática, tolerante del disenso, libre de agresiones, discriminaciones y autoritarismos.

- Se usan los foros para la discusión e intercambio de ideas.
- El trayecto de aprendizaje promueve los procesos metacognitivos, ofreciendo oportunidades de auto-evaluación.
- Se evalúan los saberes y capacidades logrados por los estudiantes de forma confiable y válida.
- Se emplean las evaluaciones de todo tipo para la mejora continua del programa y del servicio.

### C. CON RESPECTO A LA GESTIÓN DEL PROGRAMA

- Los líderes o gestores del programa han creado la estructura organizativa necesaria para los fines que persigue, en consonancia con la misión y la visión de la institución universitaria en la que se inserta este programa.
- Los líderes o gestores del programa tienen mecanismos de control de calidad que implementan en forma activa.
- Los líderes o gestores del programa trabajan en contacto permanente, para el aseguramiento de la calidad, con el personal interno y con otras instituciones, agencias, oficinas o agrupaciones, cuidando así la calidad interna y también la debida inserción del programa en el entorno social, cultural y académico.
- Todos los actores del programa informan sobre sus logros, evaluaciones, correcciones y trabajo en general, de manera oficial y explícita, tanto a la institución como a los organismos de control pertinentes y a la comunidad.

### C. CON RESPECTO AL DESARROLLO DE LAS PERSONAS

- Los líderes o gestores establecen mecanismos para la comunicación continua entre los miembros responsables de llevar a cabo el programa, la institución y los agentes externos.
- Existe la auto-evaluación y evaluación de los miembros de la organización.
- Existe un plan para equiparar las responsabilidades de los miembros del equipo con las necesidades que surgen y con la capacitación que se les brinda.
- Existe un plan de capacitación continua y apoyo a la capacitación externa de los integrantes del equipo.

- Existe un plan para la capacitación de nuevos actores de todos los procesos, en una acción difusora de los saberes que se adquieren.

#### D. CON RESPECTO A LOS RECURSOS MATERIALES Y TÉCNICOS

- Se cuenta con los recursos materiales y técnicos necesarios para garantizar la continuidad y calidad del programa.
- La información sobre recursos es compartida por todos.
- Está asegurado el mantenimiento, conservación y renovación de recursos materiales y técnicos. Esto incluye el posible re-diseño o modificación de materiales curriculares, en un proceso de mejora continua.
- Se promueve la innovación.
- Se buscan alianzas con empresas o instituciones que puedan compartir o aportar recursos.
- Se respetan los derechos de autoría propios y ajenos.

#### E. CON RESPECTO A LOS DESTINATARIOS Y LOS PROCESOS EDUCATIVOS

- Los destinatarios del programa han sido debidamente estudiados y se conocen sus características, necesidades y expectativas.<sup>23</sup>
- Los saberes previos se han definido y comunicado a los estudiantes antes de admitirlos en el programa.
- Los estudiantes reciben información y soporte técnico para el uso de la plataforma educativa y cualquier otro medio tecnológico necesario para el programa.
- Se definen los procesos educativos para el desarrollo del programa, lo cual incluye:
  - Fijación de sus objetivos.
  - Diseño de un currículum de acuerdo con estos objetivos.
  - Definición de una metodología y de las rutas de aprendizaje y recursos didácticos.
  - Desarrollo de la enseñanza, a través del proceso tutorial.
  - Evaluación de los aprendizajes.

---

<sup>23</sup> Nótese la dificultad, sin embargo, de cumplir con este estándar en programas transnacionales. En ellos, se estudia un estudiante ideal, con respecto a edad, nivel educativo, profesión y otros parámetros similares.

- Se publican de manera clara y explícita de los objetivos, currículum, método de enseñanza y formas y criterios de evaluación.
- Se evalúan el proceso, medios y resultados del programa para la mejora continua.
- Los procesos educativos se actualizan a través de la comprobación del grado de logro de sus objetivos.
- Se capacita a los contenidistas y tutores.
- El trabajo de producción del programa y tutorial está apoyado por un equipo multidisciplinar.

#### F.CON RESPECTO AL MEDIO

- Se busca conocer la opinión y valoración de los estudiantes.
- Se indaga la valoración de las personas implicadas en el programa.
- Se conoce la percepción que tiene la comunidad de la calidad del programa; la imagen percibida.
- Se analizan los resultados de la publicidad o comunicación del programa.
- Se evalúan y difunden los resultados que el programa ha tenido dentro de la institución, en los aspectos financieros, pedagógicos, tecnológicos y de gestión.
- Se compara en forma periódica y sistemática la calidad del programa con la de otros, ofrecidos por otras instituciones.

#### **4.2. Estándares de calidad para materiales curriculares de EaD mediada por las TIC**

De estos estándares de calidad para EaD podemos inferir las capacidades necesarias para todos los agentes de un programa, entre ellos, los contenidistas. En los estándares está presente el tema de los materiales curriculares y como se puede apreciar con un examen de los más específicamente referidos a este puntos, la concepción de calidad que se postula está muy de acuerdo con los principios generales de Bruner (1966) para un diseño de instrucción que responda al constructivismo social, y con los principios de diseño instruccional de calidad basado en el pensamiento de O'Neill (1996), también asociados a la idea del diálogo didáctico que hemos presentado. Guardan también correspondencia con las características descritas de un discurso y diálogo didácticos de calidad.

De acuerdo con lo hasta aquí expuesto, entonces, podemos asumir que los materiales curriculares que poseen **Transparencia, Impacto afectivo, Desafío cognitivo, Coherencia, Cohesión y Unidad (esto último, opcional), y una mediación pedagógica democrática, que presente una relación docente-estudiante acorde con la enseñanza centrada en el alumno, expresada en un discurso democrático y dialógico, con una pedagogía orientada por el constructivismo social,** alcanzan los siguientes estándares de calidad:

#### A.CON RESPECTO AL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA/CURSO

- El programa se relaciona con otras asignaturas o con otros componentes del curso. Esto también evidencia conciencia de las relaciones interdisciplinarias y la necesidad de fomentarlas, como así también de la concepción de la integralidad de los programas de formación.
- El enfoque del programa ha sido seleccionado en función de las necesidades del campo disciplinar. Los enfoques derivan de teorías del aprendizaje y aspectos epistemológicos de la asignatura a enseñar.
- De los enfoques se originan los métodos, las actividades y todas las acciones de aprendizaje.
- El programa tiene propósitos generales de formación y política educativa, tendientes a desarrollar determinadas capacidades.
- El programa enuncia objetivos alineados con los propósitos, expresados en términos de desempeño, que son ostensibles y medibles. En gran medida, son los indicadores de las capacidades que se pretenden desarrollar.
- La selección de contenidos, bibliografía y recursos didácticos es acorde con los propósitos, objetivos, enfoque y método fijados.
- El programa enuncia los criterios de evaluación.
- El programa está fundado en un adecuado equilibrio entre la teoría y la práctica, entre los conocimientos declarativos y los procedimentales. Saber y saber hacer.

#### B.CON RESPECTO A LA RUTA DE APRENDIZAJE

- La ruta de aprendizaje es coherente con el enfoque y el estilo del programa y se orienta hacia los propósitos y objetivos.

- Los contenidos y actividades están organizados con criterios de secuenciación claros, que aseguran una progresión sostenida y balanceada de dificultad o complejidad. La calidad consiste en que la secuenciación siga algún criterio y que no aparezcan los temas y actividades secuenciados de manera aleatoria.
- Todas las partes de la ruta de aprendizaje están debidamente relacionadas entre sí, llevando cada una a la siguiente, lo que asegura la cohesión del programa.
- Hay oportunidades de trabajo autónomo y se proveen espacios para la construcción personal del conocimiento.
- Se ofrece guía al estudiante para el uso de la bibliografía.
- Se incluyen espacios para el trabajo colaborativo y la discusión.
- Se promueve la transferencia de conocimientos a medios conocidos por los estudiantes o que deban conocer.
- Se incluyen instancias de repaso y auto-evaluación.

### C.CON RESPECTO AL DISCURSO

- Se emplean códigos verbales, escritos, gráficos, auditivos o audio-visuales, según necesidad. Recordemos aquí que la palabra “discurso” se refiere a todo el campo semiológico de la comunicación.
- El lenguaje es claro, acorde con el nivel del curso, democrático, respetuoso de la diversidad.
- El lenguaje es apropiado para la disciplina y se explican los términos técnicos.
- El discurso anticipa las reacciones del interlocutor. El autor se pone en el lugar del estudiante.
- En todo momento se invitan las preguntas, las ideas, la transferencia de los conocimientos a contextos conocidos por los estudiantes y se toma en cuenta al interlocutor del diálogo didáctico en general, buscando crear una relación empática.
- Los roles del docente y los estudiantes son los de guía-guiado, instructor-aprendiz, facilitador-aprendiz, informante-receptor, según necesidad, dentro de una relación general en la que se respetan los aportes de los s y sus conocimientos.
- El discurso no contiene elementos discriminatorios, totalitarios, o dogmáticos.

#### D.CON RESPECTO AL USO DE LAS TIC

- El contenidista ha seleccionado las TIC en función de las necesidades del programa, no a la inversa.
- El contenidista brinda información técnica a los estudiantes para el uso de las tecnologías que incluye el programa.
- Los recursos tecnológicos son acordes con el nivel de disponibilidad y de conocimiento que se han alcanzado en el grupo social al que está dirigido el programa y no requieren instrucción en profundidad o adquisición de software específico por parte del estudiante.
- Los materiales están alojados o accesibles en entornos tecnológicos de fácil y claro acceso. La facilidad de acceso y el uso de recurso tecnológicos fácilmente disponibles hacen a la equidad educativa, pero también contribuyen a la transparencia de los materiales.

#### E.CON RESPECTO A LAS EVALUACIONES

- Las evaluaciones están de acuerdo con el grado de complejidad del programa y de los materiales curriculares.
- Tienen coherencia de enfoque, definida como la correspondencia con el enfoque pedagógico que es el principio rector del diseño de los materiales.
- Tienen validez de contenido. Evalúan puntos relevantes de los contenidos y de las habilidades que se han pretendido desarrollar en el curso.
- Las consignas son claras.
- Contienen los criterios de evaluación.

Vemos en este punto que no es suficiente ser un buen docente en cursos presenciales para ser un buen contenidista de EaD y poder alcanzar estos estándares. También surge de esta mirada a la calidad de los materiales curriculares el carácter especial que tienen como género, que hemos definido según Swales (1990) como el conjunto de convenciones discursivas y de estilo que otorgan a un texto o a una instancia comunicativa una identidad particular dentro de determinado contexto. Los materiales curriculares no son manuales de instrucciones y procedimientos, no son tratados sobre alguna disciplina, no son libros

científicos, no son libros de texto escolares, sino un nuevo género comunicacional con sus propias convenciones, reflejadas en los estándares de calidad que hemos mencionado. Es también evidente de esta enumeración que los estándares de calidad se alcanzarán sólo mediante el trabajo interdisciplinar y en equipo, por lo que nuestro análisis de las primeras versiones provistas por los contenidistas tomará en cuenta en todo momento el logro parcial de estos niveles de calidad.

## SECCIÓN III – DISEÑO DE LA TAXONOMÍA DE COMPETENCIAS

### CAPÍTULO 5 – Competencias e indicadores

#### 5.1. Competencias

Antes de presentar nuestra taxonomía, resumimos en una tabla la base conceptual del proceso que llevaremos a cabo para evaluar las competencias, tomando en cuenta su correspondencia con las características, demandas y posibilidades de la sociedad del conocimiento, tal como las definiéramos en la sección anterior.

**Tabla 2 – Evaluación de las competencias**

<b>Competencias pedagógicas necesarias para los contenidistas: su evaluación.</b>			
Se las enumera en una taxonomía especialmente diseñada para este estudio:	Se evalúan analizando las características de los materiales, tomadas como indicadores de competencias:	De acuerdo con un marco teórico multidisciplinar	Serán de calidad si se ajustan a las características y demandas de la Sociedad del Conocimiento.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inserción empática en el contexto. Creación del programa de la asignatura.</li> <li>- Trazado de la ruta de aprendizaje.</li> <li>- Dominio del idioma.</li> <li>- Capacidad de comunicación.</li> <li>- Conocimiento de las posibilidades de diversos medios.</li> <li>- Producción de evaluaciones confiables y válidas.</li> <li>- Uso de criterios de evaluación transparentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coherencia entre principios rectores y el diseño resultante.</li> <li>- Transparencia.</li> <li>- Evaluaciones confiables.</li> <li>- Impacto afectivo. Ecos en la vida profesional y personal.</li> <li>- Distancia relativa adecuada.</li> <li>- Selección de medios accesibles a todos, para no producir desigualdad.</li> <li>- Desafío cognitivo de intensidad razonable. Cohesión en el progreso de la ruta de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociología: características de la sociedad del conocimiento.</li> <li>- Psicología cognitiva: teorías del aprendizaje.</li> <li>- Didáctica: principios de diseño de la mediación pedagógica en materiales curriculares.</li> <li>- Lingüística: análisis del discurso (Pragmática).</li> <li>- Psicología social: roles del docente y el estudiante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nuevos factores de división de clases. La información y el conocimiento.</li> <li>- Mundo interconectado.</li> <li>- La Internet como producción cultural.</li> <li>- La tecnología como su vehículo.</li> <li>- Capacidad de creación cultural y de conocimiento autónoma.</li> <li>- Ruptura de las estructuras tradicionales.</li> </ul>

La taxonomía que pasamos a presentar constituye nuestra propuesta de un instrumento para la evaluación de las competencias de los contenidistas para producir materiales curriculares de calidad, usando las características de estos materiales como indicadores.

Para producirla, hemos tomado la taxonomía de competencias generales para la docencia universitaria de calidad de Zabalza (2003) como base para definir las categorías de competencias. Reformulamos su división en competencias académicas, profesionales, docentes, comunicativas y evaluativas para reducirla a tres categorías: académicas, profesionales y pedagógicas y dentro de estas últimas hemos incluido las competencias docentes, comunicativas y evaluativas. La razón de esta clasificación fue considerar que estos tres grupos de competencias no parecen constituir categorías independientes sino estar todas subordinadas a un fin pedagógico que las permea y concentra y de cuyos postulados surgen.

En cada categoría, las definiciones de las competencias se hicieron de acuerdo con las fuentes que ya mencionáramos al ocuparnos de la calidad de la EaD mediada por las TIC: el Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad en América Latina y el Caribe (2005), los Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2009), los Quality Matters Review Standards (2006) de la Quality Matters Organization de EE.UU y los Canadian Recommended e-learning Guidelines (2002) de FuturEd y la Canadian Association for Community Education. También hemos tomado conceptos de trabajos de Zabalza (2003), Fainholc (2008) y García Aretio, Ruiz Corbella y Domínguez Figaredo (2007) principalmente, así como de Holmberg (1981) y Koszalka y Ganesan (2004). Sin embargo, también hemos incluido contribuciones, según la categoría de competencias, de los autores que citamos como fuentes en las disciplinas sociológicas, psicológicas y lingüísticas que constituyen nuestro marco interdisciplinar de referencia.

El instrumento resultante se usará para la evaluación de las competencias de los contenidistas, a través de los materiales, pero no incluiremos en nuestro estudio todas las categorías de competencias, dado que hay algunas que daremos por sentadas, porque de no existir, en los casos que hemos analizado, no se habría dado la tarea de contenidistas a los involucrados o cuanto menos, no valdría la pena analizar el resto de las competencias,

porque no se podría suponer que las tuvieran. Tal es el caso de las competencias académicas y profesionales.

## **5.2. Competencias del contenidista**

### **I. Competencias académicas**

Grado de saber y dominio del campo científico y técnico, de la disciplina que se enseña. Quedarán fuera de nuestro análisis. Asumimos que los docentes dominan el campo disciplinar en el que se desempeñan y las convenciones del medio académico.

### **II. Competencias profesionales para la docencia**

Se refieren a conocer cuáles son las exigencias de la profesión, los temas que caracterizan el ejercicio profesional en el ámbito de la docencia universitaria y todo lo concerniente a los componentes que definen la profesión (Zabalza, 2002). También quedarán fuera de nuestro análisis estas competencias. Daremos por sentado que los contenidistas las poseen para desempeñarse como docentes, pero además, no se podrían reflejar por entero en los materiales escritos sino que el análisis para determinar su existencia debería incluir también la práctica de las tutorías, aspecto que no se incluye en el trabajo del contenidistas.

### **III. Competencias pedagógicas**

#### **A. Competencias docentes**

Aunque parezcan bastante técnicas y relacionadas con la profesión docente más que con ningún otro aspecto, la presencia o ausencia de estas competencias es crucial para un análisis socio-psicológico de la mediación pedagógica, dentro del marco de la sociedad interconectada que hemos definido. Determinan si el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrollará dentro de un marco democrático centrado en el estudiante, sostienen la motivación, y definen en primera instancia la relación estudiante-docente. Además de determinar el grado de coherencia, cohesión, transparencia y unidad de la mediación pedagógica, tienen directa incidencia en el impacto afectivo y los desafíos cognitivos. A

través del análisis de estas competencias, también puede develarse parte del currículum oculto y no es aventurado considerar que son las que sustentan el diseño de materiales curriculares. Las competencias comunicativas las plasman y las evaluativas actúan como refuerzos de la complementariedad de roles y los valores que ya se han transmitido. Como marco general para iniciar el análisis de estas competencias es pertinente citar el prólogo de los estándares de calidad de la Educ@l (2010):

La "mediación pedagógica" no se refiere a la utilización de tecnologías de primera generación (material impreso, teléfono, casete) o de última generación (Internet, plataformas educativas, teléfonos celulares, agendas electrónicas, etc.) para compartir la información, sino a la intencionalidad y el acompañamiento durante el proceso de aprendizaje y a la interrelación que se "teje" alrededor del contenido de estudio, con el fin de construir y co-construir el conocimiento (Cerdas, 2009).

Prieto (1996) define la mediación pedagógica como: "...un juego de cercanía sin invadir, y un juego de distancia sin abandonar... la hemos caracterizado como algo delgado, como una suerte de línea luz sobre la cual debieran moverse la institución, el educador, los medios y materiales" (p.16), para lograr fomentar los aprendizajes significativos que transformen la realidad de los participantes, agregamos nosotros.

[...] Por un lado, debemos asumir que los entornos virtuales son medios de comunicación que nos permiten representar las ideas desde múltiples códigos, lo cual propicia la comprensión y la comunicación. Por otro lado, debemos tener presente que todo proceso formativo es un proceso de comunicación, diálogo y construcción. (p.4)

A continuación expondremos qué competencias docentes deben poseer los contenidos para crear materiales curriculares de calidad.

### **A.1. Inserción empática en el contexto.**

Competencia necesaria para integrarse a un entorno de aprendizaje, relacionando la asignatura con todas las otras, con el nivel de la carrera o curso y con los recursos propios de la EaD de los que se dispone.

En este último aspecto se incluye el tratamiento que el contendista hace de los foros, salas de chat u otros espacios de la plataforma educativa en la que estarán insertos los materiales. Puede decidir ignorarlos por completo y producir sólo materiales escritos, para leer y estudiar, o usarlos como recursos que hacen a la futura acción tutorial. En el primer caso, la inserción del contendista en el contexto no es empática, sino que busca soslayar los recursos y medios de la plataforma educativa, para transformar el curso en una fallida reproducción de la clase presencial, o demuestra que no está interesado en apropiarse de las nuevas herramientas.

La definición que acabamos de dar es una adaptación de las competencias referidas a actitudes, que Aubrun y Orifiamma en Zabalza (2003) ubican entre las profesionales, no las docentes. En su categorización, tiene que ver con la relación con las personas, las cosas, las situaciones de trabajo, el compromiso, la capacidad de adaptación y otros ajustes actitudinales, al contexto. En este caso, dado que estamos analizando competencias para una actividad novedosa, la idea ha sido aplicada a la inserción en el contexto tecnológico-didáctico de la EaD mediada por las TIC en el que se va a desarrollar la actividad profesional, que constituye el marco de relación con la modalidad.

Hacemos la salvedad de que la falta de inserción empática en el contexto puede deberse a factores relacionados con la gestión del programa, como puede ser la falta de capacitación o instrucción.

### **A.2. Creación del programa de la asignatura**

A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.

Definimos un enfoque como la combinación de una teoría del aprendizaje con los aspectos epistemológicos del campo disciplinar a enseñar, de la que derivan los métodos.

La terminología, sin embargo, varía. Los estándares Educ@l (2010) se refieren, en este caso a “concepción que se reconoce para un determinado proceso de aprendizaje” y luego, en los estándares, el correspondiente es “Se cuenta con un modelo pedagógico”. La AACSB (1999) establece que los educadores deben aprovechar diversas “modalidades pedagógicas” y tomar en cuenta diferentes “concepciones del aprendizaje”. El COL (2005) invita al contendista a preguntarse, en primer lugar, qué teoría usará para planificar y confeccionar sus materiales y luego, si una sola teoría *del aprendizaje* será suficiente para su tarea.

En nuestro estándar de calidad para esta competencia, hemos tomado como aceptables los principios de Bruner (1966) que hemos enunciado, en cuanto a teoría del aprendizaje, y luego evaluaremos cómo han sido combinados con las características epistemológicas de las diversas asignaturas.

#### A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.

Esta competencia aparece en casi todas las taxonomías que hemos consultado, pero hemos usado los conceptos de Zabalza (2003), quien la asocia con el proceso de planificación de la asignatura y reconoce en ella tres componentes: la base conceptual de la disciplina, el propósito o meta final, que marca la dirección a seguir, y una estrategia de procedimiento en la que se incluyen las tareas y acciones a realizar y las evaluaciones.

De acuerdo con esta concepción, no consideraremos *programa* la mera lista de los contenidos a estudiar, sino también las actividades diseñadas para transmitirlos y las evaluaciones. Este programa debe ser coherente con el método derivado del enfoque, al que está subordinado. Verbigracia, si se usa un enfoque constructivista, con un método por resolución de problemas, las actividades deben ser problemas y los contenidos deben aportar elementos pertinentes para resolverlos. No podría tratarse de materiales meramente expositivos, con actividades que tendieran a la memorización y repetición, por ejemplo. Llamaremos *estilo* al método propuesto para la concreción del programa, que puede ser lineal (un tema detrás del otro, concatenados), por tareas (Nunan, 1989), por proyectos (Hernández y Ventura, 1996), por resolución de casos (Wasserman, 1999) o por resolución

de problemas, como estilos principales. La *forma* del programa es su organización: por temas, por unidades, por módulos, por campos, por ejes, por ejes combinados, entre otras.

No es del todo común, sin embargo, encontrar que el enfoque esté explícito en los materiales y poder así evaluar si el método es coherente con él. Los contenidistas no suelen enunciar “Este programa está estructurado de acuerdo con los principios del método por tareas, fundado en el constructivismo”. El evaluador debe, entonces, interpretar el trasfondo teórico de los materiales curriculares, que puede revelarse a través del programa. El COL (2005) provee, en su manual, un interesante cuadro de correspondencia entre teorías del aprendizaje y su concreción metodológica (pp. 5-6), que puede leerse en ambos sentidos: de la teoría al método y viceversa.

Dentro del estándar de calidad, no sólo cabe evaluar si el contenidista ha seleccionado un programa coherente con determinado enfoque, sino también si esta selección ha existido o si se ha limitado a una presentación lineal de los contenidos, sin demasiado sustento metodológico.

### A.2.3. Fijación de los propósitos del programa

Competencia para enunciar los propósitos del programa. Llamaremos *propósitos* a las metas educativas generales que se propone el docente, no a las expectativas de logro para los estudiantes. Pueden ser propósitos: propender a que los estudiantes valoren la preservación del ambiente; despertar en los estudiantes el interés por el planeamiento estratégico en sus instituciones; etc. El logro de estos propósitos, si se hacen operativos a través de indicadores, puede evaluarse en el mediano y largo plazo, por ejemplo, al final o a la mitad del curso, o no son claramente evaluables, sobre todo, si son muy generales o si se refieren a actitudes, convicciones o sentimientos que aunque tuvieran indicadores, se manifestarían fuera del ámbito del curso, como “valorar la preservación del ambiente”. Son útiles como declaraciones de intenciones de los docentes, que guían su práctica. Al igual que la formulación del enfoque, pueden no estar explícitos, pero son bastante transparentes a través del diseño instruccional y llegan a formar parte, incluso, del currículum oculto (Jackson, 1968). Los propósitos revelan, también, aspectos de cómo concibe el docente la relación con el estudiante y en qué lugar lo sitúa, o qué complementariedad de roles propone y por lo tanto, cómo plantea las relaciones de poder en el vínculo docente-estudiante. No es lo mismo

“Acompañar a los estudiantes en sus procesos de autoevaluación”, que “Lograr que los estudiantes puedan autoevaluar sus logros” o “Hacer que los estudiantes se autoevalúen”, por ejemplo.

En muchas ocasiones, los propósitos se confunden con los objetivos del curso, cuando los docentes no separan sus propias intenciones de las expectativas de logro para los estudiantes. Por ejemplo, podríamos encontrar en la lista de objetivos:

1. Favorecer el trabajo grupal. (Propósito)
2. Identificar las causas de la contaminación del aire en.... (Objetivo – expectativa de logro, ya que expresa qué se espera que el estudiante sea capaz de hacer al finalizar el curso/módulo/unidad)

#### A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.

Competencia para fijar y enunciar los objetivos del programa. En la evaluación de esta competencia, se considerará si los objetivos enunciados son del tipo que describe el logro que se espera por parte del estudiante. Deben estar formulados usando verbos de acción tales como describir, resolver, resumir, asociar, implementar, crear, etc. de manera tal que el desempeño esperado resulte medible y ostensible, es decir, que se pueda percibir de manera empírica, por estar operacionalizado.

El conocimiento de los objetivos por parte de los estudiantes concuerda con el espíritu de la enseñanza centrada en el estudiante, preconizada por Rogers (1972), ya que facilita la autoevaluación, según también lo postulara Gagne (1985), para quien la enunciación de objetivos de desempeño era el segundo paso indispensable en el diseño instruccional. Al conocer los objetivos, el estudiante puede dirigirse a ellos en forma consciente y luego autoevaluar su logro, en un esquema de complementariedad de roles respetuoso. Recibe un empoderamiento para autogestionar su aprendizaje, reflejo de un liderazgo docente democrático (Zabalza, 2003) acorde con la educación centrada en el estudiante. Cuando no se conocen los objetivos, el estudiante depende más del docente para saber cuál es la meta y se entera de sus logros sólo cuando el profesor se los comunica, en una relación de marcada dependencia, no exenta de arbitrariedad. Al respecto señalan García Aretio, Ruiz Corbella y Domínguez Figaredo (2007) que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser una

capacitación para la autoformación y la función de los objetivos explícitos y claros proveen una idea al estudiante de cuáles son los conocimientos previos requeridos y también, qué se pretende que logre. Los autores señalan, también el valor de la enunciación de objetivos en el fortalecimiento de la motivación.

No siempre formulan los contenidos los objetivos en términos de desempeño medible. En ocasiones, se confunden con propósitos, o con actividades, como por ejemplo, si se propone como objetivo “Leer el artículo XX”, o con temas, como “Objetivo: fisiología del corazón”.

El concepto de objetivos que tomaremos ha sido extractado de Educ@l (2010), QM (2011), CRe-LG (2002), COL (2005) y Koszalka y Ganesan (2004). Sobre todo en el trabajo de estas últimas autoras, se los presenta casi como sinónimos de competencias a adquirir por el estudiante y como formas de asistir al estudiante para que ponga en foco sus actividades de aprendizaje y las dirija a estos objetivos. En todas estas fuentes, un objetivo se define como un logro de aprendizaje del estudiante que se traduce en un desempeño determinado, ostensible y medible, que debe estar alineado con los propósitos. Esto se relaciona con la idea de que las capacidades se pueden evaluar a través del desempeño, por lo que los objetivos deben expresarse siempre con verbos en infinitivo. Observamos que la taxonomía de objetivos educativos de Bloom (1956) sigue tomándose como base para enunciar objetivos, aunque se haya modificado el modelo de educación centrada en los productos, que predominaba en el momento en que fue formulada.

Estas posturas con respecto a los objetivos no están libres de críticas, sin embargo. El foco en el desempeño para la enunciación de objetivos podría también tomarse como un énfasis en los resultados que deje de lado la evaluación de los procesos. Sin embargo, no es así, en primer lugar porque no excluye la evaluación procesual y en segundo lugar porque sería bastante excepcional que se pudiera llegar a los resultados esperados mediante procesos inadecuados.

Es también restrictivo, en apariencia, plantear logros uniformes para todos los estudiantes, enfoque que no parece contemplar diferencias individuales. En este aspecto cabe recordar una vez más las diferencias entre el rol de contenidista y el de tutor: el contenidista tiene la responsabilidad de proveer una ruta de aprendizaje y establecer claramente adónde conduce; el tutor deberá evaluar, en la implementación, los logros personales de sus estudiantes.

Incluso, es posible que el tutor altere la ruta de aprendizaje por default provista por el contenidista para adaptarla a las necesidades de distintos estudiantes, por lo que la única responsabilidad y posibilidad que tiene el contenidista de proveer margen para acomodar demandas y necesidades individuales es crear una ruta de aprendizaje que tenga partes flexibles, sin alterar los objetivos.

#### A2.5. Selección de la bibliografía.

Competencia para seleccionar bibliografía adecuada, que responda a los objetivos y a los contenidos. Llamaremos bibliografía obligatoria a la selección de artículos, películas, videos, audios, libros, elementos visuales, páginas web y todo tipo de material integrado con las unidades de materiales curriculares propiamente dichas, que el estudiante deberá estudiar para lograr su aprendizaje. Llamaremos bibliografía de consulta a la usada por el contenidista para crear sus materiales o a la que se recomienda como ampliatoria para el estudiante.

Se espera que el contenidista seleccione bibliografía obligatoria suficiente, pertinente y coherente con la bibliografía de consulta. Pertinente, por estar relacionada con los temas; suficiente, por su cantidad y actualización. No se considerará suficiente si cubre sólo períodos históricos en el desarrollo de la disciplina o si no es la actualizada. Será insuficiente si se exponen en los materiales diversas posturas y la bibliografía se refiere a sólo una de ellas, por ejemplo, o si el contenido de los materiales curriculares es un apretado resumen sin indicación de otras lecturas complementarias. Será excesiva, si se considera que el estudiante no puede estudiarla en el tiempo asignado a la materia.

Se espera que la bibliografía obligatoria y la de consulta guarden coherencia en cuanto a las fuentes usadas por el contenidista y las que se recomiendan al estudiante. Por ejemplo, si el estudiante debe leer material muy actual y las unidades de materiales están escritas de acuerdo con autores antiguos, habrá falta de coherencia. Lo mismo, si el estudiante debe leer material de difusión, pero las unidades fueron escritas con fuentes académicas.

Sin hacer una distinción como la planteada, los estándares de la QM (2011) establecen que la bibliografía debe permitir que se acceda a los contenidos con la profundidad requerida; Koszalka y Ganesan (2004) sostienen que los materiales en general, de cualquier índole,

deben ser coherentes y estar organizados, lo cual comprende a la bibliografía, y Educ@l (2010) no hace referencia directa a la bibliografía, pero también resalta la necesidad de que todos los materiales sean pertinentes y suficientes.

#### A.2.6. Selección de medios y recursos.

El contenidista deberá seleccionar los medios y recursos para la concreción del programa y estos deben ser suficientes, accesibles y variados. En cuanto a accesibilidad, si se indican recursos o medios que no están fácilmente disponibles, como ediciones agotadas de libros, se está cercenando la posibilidad de los estudiantes de acceder a ellos y tal vez, de continuar con el estudio de la asignatura. Los medios electrónicos que se indican como necesarios no pueden ser de gran complejidad para el perfil de usuario que se espera del estudiante, y deben estar disponibles en las áreas geográficas a las que se pretende llegar. En este último sentido, es deseable que se haya hecho un estudio de las condiciones de conectividad a internet y la disponibilidad y características de la banda ancha, como parte de la selección de medios y recursos.

La variedad de medios y recursos es deseable, pero en su justa medida y dependiendo de su pertinencia. Indicar que el estudiante salte de videos a audios a medios gráficos y a textos sólo redundaría en dispersión y tal vez, cansancio. Para evaluar la suficiencia de la variedad, se debe evaluar el grado de sentido común con el que se ha hecho la selección y sobre todo, si todos los medios y recursos son necesarios y pertinentes, o se han incluido simplemente porque están disponibles o de moda. Debido a este rasgo de la variedad, hemos conservado en el mismo indicador la suficiencia y la variedad, porque consideraremos que si los recursos no son variados, pueden no ser suficientes, y tampoco tal vez lo sean si la variedad es demasiada, porque pueden no ser conducentes al aprendizaje.

Tanto la QM (2011) como la CRe-LG (2002) enfatizan la necesidad de que la selección de medios y recursos esté totalmente subordinada a los objetivos y propósitos del curso, dando prioridad a estos aspectos como guías para la combinación de elementos didácticos, sobre todo, referida a las TIC. La ENQA (2005) establece la necesidad de que los recursos sean accesibles y pertinentes y la CVDECESAALC (2005) incluye estos aspectos en su listado de rasgos de calidad a evaluar. García Aretio, Ruiz Corbella y Domínguez Figaredo (2007) presentan incluso un modelo pedagógico centrado en los recursos y medios, fundado en el

modelo de Mason (Mason en García Aretio, Ruiz Corbella y Domínguez Figaredo, Ib.id.) que se refiere más bien a la combinación de materiales rígidos y flexibles, presenciales y a distancia y a la conjunción de objetos de aprendizaje con tutorías en tiempo real. También proponen un modelo basado en la Internet y en su combinación de recursos.

#### A.2.7. Selección de tipos de actividades.

Competencia para seleccionar actividades coherentes con el programa y conducentes al logro de los objetivos. Se refiere a dos aspectos del trabajo del contenidista: en primer lugar, las actividades deben llevar al logro de los objetivos y estar diseñadas para contribuir a ello en forma directa o indirecta, sin que haya actividades que se refieran a objetivos no planteados de forma explícita o implícita. En segundo lugar, su diseño debe ser coherente con los principios del enfoque y del programa que de él resulta y con los propósitos del docente.

No se espera, por supuesto, que todas las actividades sean del mismo tipo o que estén dentro de la misma categoría. Recordemos que en el momento actual la tendencia es hacia un eclecticismo informado, de manera que los enfoques no se respetan con rigor ideológico sino en sus lineamientos básicos, a la hora de las implementaciones prácticas, e incluso puede haber combinaciones de distintos enfoques en el diseño de los materiales curriculares.

Estos rasgos de las actividades están considerados en los estándares de Educ@l (2010), que no hablan de actividades sino de estrategias de aprendizaje, término que preferimos reservar para las estrategias personales que ponen en práctica los estudiantes frente al aprendizaje; los estándares de la ENQA (2005) no especifican este aspecto, pero hablan de la calidad de las metodologías; la QM (2011) y la CRe-LG (2002) establecen la necesidad de contar con “paquetes para el aprendizaje” que incluyan actividades pertinentes y suficientes. La AACSB (1999) recomienda, incluso, que se contraten especialistas en diseños de actividades para asesorar a los docentes sobre las posibilidades de los medios audiovisuales y también enfatiza la necesidad de subordinar este diseño a los objetivos del curso. El COL (2005) provee ejemplos de actividades y explica su uso y posible aplicación a distintas disciplinas. Zabalza (2003) dedica un extenso análisis a la problemática de selección de las tareas, que considera unidades de actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Destaca la poca variedad que se encuentra en ámbitos universitarios y analiza la importancia de la demanda cognitiva de cada tarea, que entiende que debe estimular el desarrollo de nuevas capacidades

y la importancia de los productos de las actividades, que muestran los logros concretos de los estudiantes y cierran el proceso. Para evaluarlas, propone tres criterios: validez, por ser congruentes con los objetivos; significación, si la actividad en sí misma es relevante, y funcionalidad, si es realizable y compatible con el resto de los procesos didácticos. Koszalka y Ganesan (2004), en su taxonomía, no hablan de tareas sino de “quizzing”, término que parece más relacionado con autoevaluaciones o tests. Las catalogan como actividades de instrucción y aprendizaje, sin embargo, no como evaluaciones, pero las definen como “Herramientas para evaluar la reproducción y retención de la información brindada en el curso” (p.10), de forma un tanto contradictoria, incluso, con el aprendizaje constructivista que postulan en su artículo.

#### A.2.8. Selección de contenidos.

Competencia para seleccionar contenidos apropiados, es decir, necesarios y suficientes, para lograr los objetivos del programa.

Es evidente que el primer requisito en este campo es que el contenidista domine el área del saber para la que selecciona contenidos y que esta es una competencia académica que ya hemos dado por sentada. Sin embargo, como señala Zabalza (2003), este aspecto suele tomarse en las universidades presenciales como único requisito para ser un buen docente, y se dejan de lado las cuestiones pedagógicas, que a menudo se consideran de menor importancia también en la formación docente. Sostiene que

“... seleccionar buenos contenidos significa escoger los más importantes del ámbito disciplinar, acomodarlos a las necesidades formativas de los estudiantes [...], adecuarlos a las condiciones de tiempo y recurso y organizarlos de tal manera que sean realmente accesibles ... (p.78).

La CRe-LG (2002) prevé que la selección de contenidos se haga con el concurso de un autor especialista en la materia y un pedagogo que lo guíe en la implementación didáctica. La Educ@l (2010), por su parte, pone el énfasis exclusivamente en la presentación, organización y pertinencia de los contenidos, dando más peso a la parte didáctica que a los

conocimientos científicos a incluir en un material curricular. No se encuentra referencia específica a la selección de contenidos en las otras fuentes consultadas.

Tenemos, entonces, que la selección de contenidos tiene un aspecto informativo y otro pedagógico. En cuanto al aspecto informativo, no lo evaluaremos, dado que pertenece a las competencias académicas. Evaluaremos en cambio algunos aspectos del diseño instruccional; por ejemplo, si los temas están tratados en forma muy superficial, como simples enunciados; si hay muchas listas de nombres o temas no explicados, si hay digresión, si se introducen temas que no están relacionados con los objetivos, y en general, los rasgos de la exposición que contribuyen a crear materiales transparentes, coherentes, cohesivos, con razonable impacto afectivo y que proponen un conflicto cognitivo.

### **A.3. Trazado de una ruta de aprendizaje**

Competencia para producir una serie de actividades concatenadas que puedan considerarse adecuadas, según el estado del arte, para llevar al estudiante al logro de los objetivos.

Aunque las competencias se solapan y todas contribuyen a la calidad en cuanto a los principios de coherencia, cohesión, impacto afectivo, desafío cognitivo, transparencia y unidad, la competencia para trazar una ruta de aprendizaje es casi la determinante de que los materiales sean coherentes y cohesivos. Según el enfoque y el programa, la ruta de aprendizaje incluirá diversos tipos de actividades, como hemos expuesto, y diversas formas de combinarlas. Todas las fuentes que estamos usando como referencia incluyen esta competencia, aunque con diferentes nombres: organización de las actividades, diseño de la metodología, secuenciación de actividades, estructuración del curso, por mencionar algunos.

Recordemos aquí por qué nos referimos a una ruta de aprendizaje “por default”, concepto de Laurillard (1996) que ya hemos introducido. El diseñador de materiales curriculares no puede saber qué y cómo aprenderán los estudiantes, dado que el aprendizaje es un proceso sujeto a variables personales. No sería posible, entonces, producir una ruta de aprendizaje que fuera adecuada para cualquier persona, pero si tomamos esta situación como terminal y definitiva, no deberíamos ni siquiera intentar el diseño pedagógico. Dado que esto no es aceptable, lo que hace el contenidista-diseñador pedagógico es proponer la ruta de aprendizaje que parece más conveniente, según principios teóricos y la experiencia dela

práctica educativa. Esta ruta es “por default”, porque será la que seguirá el estudiante si no tiene otra, propia, o si la tiene pero decide abandonarla y adoptar la que se le propone. Dadas estas características, también es importante que la ruta por default tenga un grado de flexibilidad que permita adaptaciones a acciones individuales.

A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.

Competencia para producir una ruta de aprendizaje coherente con el estilo del programa, es decir, regida por los mismos principios. La forma como las actividades están combinadas y las distintas etapas que se invita a seguir al estudiante para llegar al objetivo, deben estar de acuerdo con el enfoque y el programa. Por ejemplo, en un enfoque constructivista, es esperable que la ruta de aprendizaje comience con un nexo a conocimientos anteriores, que invite a la reflexión, que proponga un conflicto cognitivo, guíe al estudiante para resolverlo, etc. No sería coherente que la ruta propusiera lecturas y al final de todas ellas, un trabajo práctico fundado sólo en sus contenidos, sin intentar incorporar experiencias o conocimientos previos de manera explícita.

Las fuentes consultadas que han formulado estándares de calidad para e-learning se refieren de forma directa o indirecta a la coherencia y la cohesión de la ruta de aprendizaje mencionando los dos aspectos de manera conjunta, pero tal vez la enunciación más clara sea la de la Educ@1 (2010), que la ubica en la categoría de “Congruencia vertical y horizontal de las estrategias de aprendizaje” (p.6), tomando como estrategias de aprendizaje las acciones propuestas por el material y no las del estudiante. En nuestra taxonomía, conservaremos las ideas de coherencia y cohesión separadas, por considerar que una puede existir sin la otra, como explicaremos más adelante.

A.3.2. Incorporación de organizadores previos

Competencia para crear los organizadores previos importantes en un enfoque constructivista, aunque no privativos de él. Según la definición de Moreira (2008), quien se funda en el trabajo de Ausubel:

Organizadores previos son materiales introductorios presentados antes del material de aprendizaje en sí. A diferencia de los sumarios que, de un modo general, son presentados al mismo nivel de abstracción, generalidad y amplitud, simplemente destacando ciertos aspectos del asunto, los organizadores son presentados a un nivel más alto de abstracción, generalidad e inclusividad.

Para Ausubel, la principal función del organizador previo es la de servir de puente entre lo que el aprendiz ya sabe y lo que él debía saber con el fin de que el nuevo material pueda ser aprendido de forma significativa. O sea, organizadores previos son útiles para facilitar el aprendizaje en la medida en que funcionan como ‘puentes cognitivos’.

Los organizadores previos pueden tanto suministrar “ideas ancla” relevantes para el aprendizaje significativo del nuevo material, como establecer relaciones entre ideas, proposiciones y conceptos ya existentes en la estructura cognitiva y los contenidos en el material de aprendizaje, o sea, para explicitar la relación que existe entre los nuevos conocimientos y los que el aprendiz ya tiene pero no percibe que se pueden relacionar con los nuevos. (p.25)

Esta competencia está directamente relacionada con la necesidad de establecer un conflicto o desafío cognitivo y con diversos nombres y enunciados está presente en los estándares de la CRe-LG (2002), que dictamina que todo nuevo conocimiento debe estar asentado en las habilidades o conocimientos ya adquiridos, mientras que el COL (2005) presenta la cuestión de la unión entre contenidos nuevos y preexistentes como uno de los problemas a tener en cuenta para el diseño de materiales curriculares. Zabalza (2003) considera la incorporación de organizadores previos como un indicador de calidad de las competencias docentes.

### A.3.3. Establecimiento de nexos entre temas.

Competencia para relacionar conceptualmente los temas, de manera tal que el estudiante perciba la conexión entre ellos y la forma como se enriquecen entre sí.

Debería ser posible dibujar un mapa conceptual de los contenidos expuestos, a partir de la forma como están conectados en el material. En este caso, se evaluará si los nexos existen, pero también si se pone énfasis en ellos y se guía al estudiante para que los reconozca. En el modelo de aprendizaje constructivista que tomamos como parte de la sustentación teórica de esta taxonomía, el establecimiento de nexos es parte del andamiaje requerido por el estudiante en su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 2000; Bruner, 1966).

Educ@l (2010) pone especial énfasis en esta competencia y habla de “Secuencia lógica y psicológica de los contenidos” (p.7), ya que incluye también el cálculo de los tiempos de aprendizaje para cada tema y subtema. El COL (2005) también da como requisito que los nuevos conocimientos se asienten sobre los adquiridos y propone que el contenidista se pregunte, al iniciar su tarea, cómo podrá hacer este nexo; Zabalza (2003) amplía esta necesidad de relación conceptual a contenidos de otras asignaturas dentro del mismo curso, que consigna como una competencia de la docencia de calidad y Wright (2003) también considera esta competencia necesaria para un diseño de calidad.

### A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres.

Competencia para ofrecer posibilidades a los estudiantes para que cierren cada tema con una conclusión propia o compartida, señalando su relación con otros temas, o con sub-temas que van edificando el logro del objetivo final.

Recordemos que el establecimiento de cierres deriva de la teoría de la Gestalt (Köhler, Koffka y Sander 1963). Esta no es una competencia que aparezca en los listados de manera explícita y la incluimos, sin embargo, en base a la interpretación de la recomendación de Wright (2003) para que se formulen objetivos y sub-objetivos subordinados a ellos. Por su parte, Zabalza (2003) enuncia como indicador de calidad “Presencia en nuestra metodología de actividades o momentos que exijan una profundización relevante en el contenido tratado”

y también “Presencia de *experiencias fuertes* en el proyecto de formación” (p.212). Ambos están describiendo mojones en el camino, que constituyen momentos de cierres y plataformas para asentar futuros aprendizajes.

A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.

Competencia para hacer que la progresión vaya en aumento, en cualquiera de los aspectos enumerados o en varios de ellos combinados, de manera consistente y gradual, sin altibajos.

Cuando se producen aumentos abruptos del grado de dificultad, o se pretende lograr una integración de conocimientos que no se han ejercitado ni profundizado, la progresión deja de ser gradual y consistente. El cambio abrupto de lo complejo a lo sencillo es decepcionante, como es también frustrante pasar de algo sencillo a un desafío muy complejo, que exceda las posibilidades del estudiantey un nivel sostenido de incremento de la complejidad o profundidad puede ir en contra de la motivación, al ser totalmente predecible (Dörnyei, 2001).

García Aretio, Ruiz Corbella y Domínguez Figaredo (2007) ponen especial énfasis en la necesidad de secuenciar los contenidos y mencionan como un rasgo fundamental de este proceso la gradación de la dificultad. Cabe destacar que la progresión de dificultad, profundidad, integración u otros rasgos de la asignatura, en el enfoque constructivista, no es lineal sino espiralada, siguiendo el principio de Bruner (1966) que recomienda que los contenidos se exploren muchas veces, en creciente grado de complejidad, profundidad, etc. También la progresión dependerá de la naturaleza de la asignatura, como señala Wright (2003), al considerar diferentes formas de gradación de la dificultad, según las disciplinas. En cuanto a Zabalza (2003), entre las competencias docentes, incluye la de Gradualidad de la dificultad en el método que se siga y la Educ@l (2010) recomienda que en la presentación de las actividades y contenidos se establezcan las jerarquías y secuencias por orden de dificultad.

Este aspecto relacionado con la gradualidad y progresión de dificultad y profundidad deriva su enorme importancia de su relación con la motivación o sea, el impacto afectivo, pero no parece estar tratado con suficiente relevancia en la literatura sobre calidad de los materiales

curriculares para EaD mediada por las TIC. Tal vez, dos cuestiones relacionadas con esta temática pueden haber influido en este aparente desinterés: la dificultad para definir “dificultad” y “profundidad”, que son conceptos con importantes implicancias subjetivas, y la imposibilidad de determinar si la progresión que ofrece el diseño es útil y válida para todos los estudiantes. De nuevo, como en el caso de la “ruta por default” (Laurillard, 1996), el diseñador tiene que proveer un camino a seguir, aunque sepa que no será el que todos tomen.

#### A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.

Competencia para incluir autoevaluaciones en puntos pertinentes de los materiales curriculares, para que el estudiante pueda monitorear sus progresos.

Las auto-evaluaciones proporcionan al estudiante la posibilidad de verificar sus avances y decidir en qué puntos necesita reforzar sus conocimientos y habilidades. Es un rasgo de los materiales que fortalece la autonomía y el aprendizaje autodirigido, propio de la enseñanza centrada en el estudiante, y una característica valiosa de la EaD. En general y para que el tutor también pueda ver los resultados y le sirvan de retroalimentación para su tarea, las autoevaluaciones toman la forma de pruebas de respuesta objetiva automatizadas en el campus virtual. García Beltrán, Martínez, Jaén y Tapia (2006) recomiendan este tipo de pruebas, dando como rasgos distintivos la posibilidad de que el estudiante pueda seguir su propio ritmo de aprendizaje, la respuesta inmediata que proporcionan, la ventaja que ofrece el hecho que los resultados quedan almacenados en el campus virtual y el acceso que proporcionan a grupos numerosos de estudiantes, dado que la auto-corrección se lleva a cabo en forma automática.

Múltiples fuentes sustentan la inclusión de autoevaluaciones en los materiales curriculares. Wright (2003) recomienda que sean parecidas a las evaluaciones finales; Zabalza (2003) incluye la provisión de autoevaluaciones entre las competencias docentes de apoyo al aprendizaje; ya hemos presentado la idea de “quizzing” de Koszalka y Ganesan (2004), que sin embargo, no se refiere a autoevaluaciones de manera específica; el COL (2005) considera que las autoevaluaciones son mucho más importantes en EaD que en educación presencial, dada la autonomía que se pretende del estudiante, y da instrucciones acerca de cómo diseñarlas; la QM (2011) recomienda que se brinde a los estudiantes múltiples oportunidades

de autoevaluarse; la Educ@l (2010) propugna la autoevaluación incluso a través de foros y salas de chats e introduce la figura de la heteroevaluación, es decir, la evaluación hecha en conjunto entre estudiantes y docentes y García Aretio, Ruiz Corbella y Domínguez Figaredo (2007) también destacan el valor de las autoevaluaciones y la correspondencia que deben guardar con los contenidos y el enfoque.

#### A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.

Competencia para proponer actividades guiadas por el material y otras autónomas, auto-guiadas por el estudiante, en adecuada proporción. Si todas las actividades son autónomas, entonces no encontrará el estudiante guía adecuada del docente; por contrapartida, si las actividades son todas guiadas, el estudiante no podrá desarrollar sus capacidades de indagación, exploración e inducción autónomas, muy necesarias para continuar aprendiendo más allá del curso.

La CRe-LG (2002) considera que los cursos deben desarrollar en los estudiantes las capacidades necesarias para el aprendizaje a través de toda la vida, de manera autónoma, pero también hacen explícita la necesidad de estructuración y guía; la COL (2005) recomienda que todas las actividades estén centradas en el estudiante y en la posibilidad de desarrollar habilidades para aprender a aprender; la Educ@l (2010) prevé la inclusión de trabajo guiado y autónomo en el estándar de calidad que denomina “Congruencia vertical y horizontal de las estrategias de aprendizaje” (p.7); la QM (2011) postula que deben existir instancias de aprendizaje en las que el estudiante interactúe solo con los materiales y Zabalza (2003) recomienda un “equilibrio entre el control y la autonomía otorgada a los estudiantes a la hora de desarrollar las actividades”(p.212).

#### A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.

Competencia para proponer llevar la teoría a la práctica, abstraer teorías de la práctica y llevar a cabo prácticas que tengan fundamentos teóricos, como se espera de un profesional universitario reflexivo, según la idea de Schön (1992) que preconizaba que el profesional reflexivo no se mueve por prácticas, ni por rutinas, ni por convenciones, sino que reflexiona sobre la práctica en base a las teorías y de esto extrae los fundamentos de su accionar. En este sentido, Schön (Ibid) relaciona sus ideas con las ya expuestas por Dewey (1967) cuando

hablaba del “aprender haciendo”, al sugerir que los estudiantes pueden aprender de prácticas simuladas parecidas a las que llevarán a cabo en la vida real, pero que este aprendizaje debe ir acompañado de la indagación teórica de la que se valen los profesionales competentes en su práctica diaria.

Wright (2003) considera que los materiales deben promover “práctica” y la transferencia de habilidades y conocimientos teóricos al campo profesional o laboral y Educ@l (2010) no hace explícita la necesidad de unir la teoría y la práctica, pero sí la de establecer vínculos entre el material y la vida real de los estudiantes, con aplicaciones y referencias concretas a situaciones prácticas.

#### A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.

Competencia para proveer espacios de repaso y consolidación, que sean momentos para la integración de conocimientos. Es importante el reciclado de temas o la inclusión de tareas que integren varios temas; es decir, el diseño instruccional espiralado que describiera Bruner (1966), en el que cada vuelta de la espiral incluye las anteriores. Difiere de la competencia para proveer cierres porque no necesariamente, al proponer un repaso o consolidación, se estará logrando un subobjetivo.

No encontramos este rasgo de los materiales en las fuentes consultadas, pero lo incluimos por su pertenencia al campo del diseño instruccional relacionado con el aprendizaje espiralado, que hemos tomado como parte de la sustentación teórica de nuestra taxonomía.

#### A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.

Competencia para guiar a los estudiantes en el uso de la bibliografía. Los materiales curriculares en sí constituyen bibliografía, pero cuando están complementados por libros, artículos, charlas, videos y cualquier otro material, no es suficiente proveer una lista de bibliografía, sino que se debe indicar cuándo y con qué fin leerla o consultarla, proveyendo una guía mínima para su lectura y estudio.

Sólo Educ@l (2010) hace recomendaciones sobre esta competencia, aunque tangencialmente, porque expresa que los materiales deben promover la búsqueda de otras

fuentes y que esto debe estar claramente indicado. También en forma tangencial, toca esta competencia la QM (2011), que establece que la forma como deben usarse todos los materiales debe estar especificada de manera clara. En las recomendaciones de la COL (2005) encontramos referencias muy detalladas acerca de cómo preparar guías de estudio, que podrían considerarse similares a estas indicaciones sobre la bibliografía que estamos proponiendo. Sin embargo, sería excesivo tener una guía de estudio para los materiales bibliográficos, algo más apropiado para cursos donde no hay materiales curriculares escritos y diseñados por contenidistas. Zabalza (2003) considera recomendable la presentación de un dossier de materiales con fines explícitos, para consulta de los estudiantes.

#### A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.

Competencia para despertar el interés por los temas utilizando respuestas mediadoras. (Vygotsky, 2000; Slamecka y Ceraso, 1960) Se recurre a un estímulo aparentemente no relacionado con el tema para despertar el interés del estudiante por ese tema y generar un impulso motivacional interior por aprenderlo. Si bien todas las fuentes consultadas expresan la necesidad de despertar el interés, ninguna lo hace con referencia expresa a la respuesta mediadora. Su inclusión en esta taxonomía obedece a que es un concepto asociado con el constructivismo, aunque no de manera exclusiva, y con la creación del conflicto cognitivo.

#### A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesiones de los estudiantes.

Competencia para guiar o invitar a los estudiantes a que transfieran lo que están aprendiendo a su experiencia de vida, trabajo o práctica profesional, para hacerlo más significativo y útil.

La CRe-LG (2002) recomienda que todo conocimiento sea transferible al ámbito del trabajo y viceversa, con una muy interesante idea de la correspondencia entre el bagaje de experiencia del estudiante y lo que va elaborando en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También establece que el estudiante adquiera conocimientos y destrezas que constituyan la base de aprendizajes futuros o perfeccionamiento profesional.

Wright (2003) indica que el curso debe permitir y alentar la transferencia de las competencias adquiridas al campo de la experiencia o práctica profesional. La Educ@l

(2010) propone que en la instancia de evaluación, se considere si el estudiante ha logrado transferir las competencias adquiridas en el curso a otros contextos o situaciones de su experiencia de vida.

#### A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.

Competencia para proveer oportunidades para la elaboración y construcción de conocimientos, tanto individual como grupal. Diseño de actividades que impliquen elaboración y aportes originales por parte de los estudiantes.

Es interesante que los estándares de la Educ@l (2010) indican la conveniencia de incluir actividades individuales y grupales, considerando que existe una cierta sobrevaloración del aprendizaje colaborativo en las metodologías actuales, en las que se tiende a recomendar más las grupales. Al respecto, Zabalza (2003) también analiza el necesario balance que debe existir entre los dos tipos de actividades y considera que ninguno debe ser tomado como ideal, sino que se los debe usar de acuerdo con los propósitos y objetivos del curso y la naturaleza de la disciplina; el COL (2005) no recomienda tipos de actividades, pero da pautas muy claras acerca de cómo organizar y monitorear las actividades grupales, que considera importantes y la CRe-LG (2002) preconiza que existan ambos estilos de trabajo.

Con respecto a la expresión “actividades de elaboración”, nos referimos a las que no requieren del estudiante exclusivamente memorización de contenidos, o reconocimiento de premisas o teorías (como en los ejercicios de verdadero-falso y algunos de opción múltiple). Más bien, invitan al estudiante a resolver problemas, asociar, sacar conclusiones y efectuar otras operaciones propias de los procesos psicológicos superiores (Vygotsky, 2000), con un resultado parcialmente creativo.

### **B. Competencias comunicativas**

Existe amplio consenso en la literatura acerca de las características de estas competencias, pero no obstante, no figuran en todos los estándares de calidad para materiales curriculares que hemos consultado. Tomaremos las especificaciones de dos de estas fuentes.

La primera fuente que consideraremos es Wright (2003), muy preciso en sus especificaciones con respecto al idioma. Propone partir de la pregunta: “¿Es el nivel de lengua apropiado para la audiencia a la que me dirijo?” (p.4). Luego, recomienda usar un lenguaje claro y directo, con oraciones cortas, vocabulario de uso corriente y otras características propias de un estilo semiformal. Es de destacar su recomendación de usar un tono conversacional y dirigirse al interlocutor en segunda persona del singular, que es coherente con la idea de diálogo didáctico (Burbules, 1999; García Aretio, 2008) que hemos expuesto, y también su prescripción de un tono alentador y de un discurso que no contenga opiniones sesgadas en cuestiones de edad, cultura, raza, género o inclinaciones sexuales, salvo para discutirlos como parte del curso. Asimismo, recomienda editar el material para que el idioma sea correcto.

En segundo término, tomaremos la descripción de Educ@l (2010) de estándares de calidad para los materiales, que dice: “Cuando hay contenidos escritos, estos son sencillos y concisos, hay discurso fluido, coherencia entre párrafos, desarrollo de los contenidos en un orden lógico, redacción amena y coloquial, exenta de errores de redacción, de sintaxis y ortográficos. Las páginas contienen textos no muy largos ni muy densos” (p.7).

Los contenidistas deberían poseer las competencias para producir un discurso de este tipo. Como puede apreciarse, son demasiadas características puestas en un solo estándar, por lo que hemos procedido a desglosar este enunciado en varios y además, hemos procurado definir con más precisión algunos términos, tal como “amena” o “densos”, reemplazándolos por conceptos lingüísticos más técnicos y precisos.

### **B.1. Dominio del idioma**

Hablaremos de dominio del idioma tomando la idea fundacional de *competencia comunicativa* de Hymes (1979), ya expuesta, que conjuga *forma* y *función* del idioma en relación indisoluble, es decir: corrección en el idioma y propiedad en su uso, adecuándolo a los contextos, propósitos, temas e interlocutores. Las competencias que describiremos demostrarían, entonces, un dominio del idioma que se evalúa considerando el grado de *competencia comunicativa* de los usuarios del idioma.

Dado que el idioma es un sistema de elementos interrelacionados, que a su vez adquieren identidad por pertenecer a ese sistema, es muy difícil analizarlos de manera aislada, por lo que la lista de competencias que presentamos a continuación puede requerir clarificación especial para mejor definición de cada una de ellas sin demasiado solapamiento. Usaremos como base para estos ejemplos una proposición que podría encontrarse en un material curricular para enseñanza de Lengua o Comunicación: *“Sabemos que el acento prosódico y la entonación son elementos suprasegmentales importantes en la expresión verbal de nuestras ideas”*. En cada competencia, explicaremos cómo debería analizarse esta proposición de acuerdo con el estándar que planteemos.

#### B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.

Competencia para expresarse en un idioma que esté a la altura del nivel del curso, ya sea de pre-grado, de grado o de extensión. El idioma debe tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y su variedad de lengua<sup>24</sup>, sin perjuicio de que un propósito del curso sea elevar estos niveles de conocimiento y de dominio del idioma.

Wright (2003) recomienda textos escritos en idioma simple y directo; la COL (2005) pone el énfasis en cuán fáciles de leer pueden ser los materiales; la QM (2011) también se preocupa por el factor de legibilidad, pero no desde el punto de vista del idioma sino teniendo en cuenta el diseño de los textos y que la lectura no se vea obstaculizada por elementos que produzcan distracción.

Analizado desde el punto de vista de la pragmática (Yule, 1996), un idioma muy pobre o extremadamente simple podría transmitir la idea de “hablar para tontos” o de que el contenidista da por sentado que el estudiante no tiene conocimientos previos, ni específicos ni generales, y un idioma muy sofisticado, usado con estudiantes principiantes, con bajo nivel académico, enviaría el mensaje de “yo soy muy sabio y tú eres inferior”. Peor aún podría ser el mensaje de “nunca vas a ser tan sabio como yo” o el de “no me superes”. La proliferación de vocabulario técnico, nuevo para los estudiantes, sin la provisión de un glosario, tendría estos mismos efectos o el de “arréglate como puedas”, similar a “no me importas”.

---

<sup>24</sup> Variedad de lengua: la determinada por la nacionalidad, el lugar geográfico y el nivel educativo de los usuarios, dentro de una misma lengua (Ej: el español del Río de la Plata, el español de España).

La proposición ejemplo, *“Sabemos que el acento prosódico y la entonación son elementos suprasegmentales importantes en la expresión verbal de nuestras ideas”* no debería requerir una explicación en un curso para expertos, pero sí en uno para principiantes. En este último caso, incluso, sería cuestionable el uso de “sabemos”, dado que sería evidente que los estudiantes no saben esto, si recién se están iniciando en la disciplina.

#### B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correcto.

Una competencia básica para cualquier docente – no sólo los universitarios – es usar el idioma con corrección, definida como el apego a las normas que constituyen el sistema formal aceptado del idioma (Chomsky, 1957. Por supuesto, esto se juzga de acuerdo con las normas que rigen la lengua en el momento de producirse los materiales. El vocabulario es el problema central en contextos internacionales e incluso nacionales y como ya hemos señalado, existe allí una necesidad urgente de investigación, incluso, de los efectos que esta uniformidad en el idioma podría tener sobre las culturas e identidades locales. Hemos ya expuesto este problema como uno de los cruciales en la sociedad actual y conocemos la recomendación de la UNESCO (2005) sobre la necesidad de preservar las lenguas regionales pero al mismo tiempo, hablar a “ciudadanos del mundo”. Por el momento, diremos que el idioma del contenidista no debe contener elementos que puedan identificarse como regionalismos incomprensibles fuera del ámbito geográfico en el que está escribiendo.

La corrección en el idioma está expresa en los estándares de Educ@l (2010); Wright (2003) recomienda que se revisen los textos para asegurar su corrección y la CRE-LG (2002) ofrece recomendaciones específicas acerca de la necesidad de edición.

#### B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semiformal.

Competencia para demostrar empatía con los interlocutores apelando a una relación de adulto a adulto, respetuosa pero afable. Está muy ligada a la competencia B.1.1. El contenidista debe usar un registro de lengua que sea académico pero comprensible y que tenga el nivel de formalidad y complejidad suficiente para elevar el nivel de formación de los estudiantes, sin que resulte pomposo. También es importante que sea simple pero no banal o demasiado coloquial. Por eso, se recomienda un registro semiformal que evite ambos

extremos. Es este aspecto del discurso el que define el tenor de las comunicaciones (Halliday, 1976) y establece la distancia relativa (Yule, 1996), como también lo postulara Van Dijk (2001) en su teoría del contexto, que considera creado por el discurso.

Desde el punto de vista del discurso, el tenor con que un contenidista habla a los estudiantes refleja su estilo de liderazgo y también la mente que asigna (Humphrey, 1986) a sus interlocutores. El uso de un registro semiformal ubicaría la complementariedad de roles en facilitador-aprendiz o tal vez guía-guiado, en una situación de liderazgo democrático en la que el interlocutor es tenido en cuenta como persona inteligente y respetable (Wright, 1987). La excesiva pomposidad correspondería más bien a una complementariedad sabio-ignorante, acorde con la metáfora del ánfora y el vaso, mientras que el uso de un registro muy coloquial (tal vez casi un intento de hablar como los estudiantes en situaciones sociales) haría perder al rol docente parte de sus cualidades determinantes, al presentar una complementariedad amigo-amigo, una relación horizontal, que en general, no está en las expectativas para el rol (Pichon Riviére, 1984; Wright, 1987).

Comparemos estas cuatro variaciones del ejemplo:

*“Sabemos que el acento prosódico y la entonación son elementos suprasegmentales importantes en la expresión verbal de nuestras ideas”.* (Semiformal, apropiado, con las consideraciones que ya hemos hecho con respecto al léxico. Parece indicar que se supone un interlocutor inteligente).

*“Nuestro bagaje de conocimientos fonológicos incluye la concepción que el acento prosódico y la entonación son elementos suprasegmentales conducentes a la optimización de la expresión verbal de nuestras alocuciones”.* (Innecesariamente rebuscado y pomposo, hace difícil la comprensión y crea una extensa distancia relativa)

*“Sabemos que el acento de las palabras y la entonación de lo que decimos son importantes para expresar bien nuestras ideas”.* (Se evita el vocabulario técnico, suponiendo que es muy difícil para el interlocutor, tal vez. Puede reflejar subestimación y la distancia relativa parece corta, pero en realidad se está ubicando al estudiante muy por debajo del nivel del contenidista, con esta sobresimplificación).

*“Cualquiera sabe que el acento de las palabras y la entonación nos ayudan a ser más grosos en la comunicación”.* (Totalmente inapropiado. Lenguaje de moda, casi adolescente, que intenta acortar la distancia relativa y logra el efecto contrario, tal vez).

Nótese que en todos los casos ocurrirá que nuestra descripción de estas alocuciones y las consideraciones que hemos hecho con respecto a la distancia relativa estarían sujetas, en la realidad, a su relación con los contextos.

#### B.1.4. Dominio del registro académico.

Competencia para manejar un lenguaje y estilo académicos. El registro académico es el idioma que se usa en los intercambios, escritos e instancias verbales de la vida académica. Está regido por normas muy bien descritas en la literatura e incluso reglado por organismos como la American Psychological Association, las normas Harvard, las Chicago Press y otras. El contenidista debe dominar por lo menos una de estas normas para presentarse ante los estudiantes y sus pares como un miembro de la comunidad académica (Swales, 1990).

Según van Dijk (1992) y en consonancia con ideas ya postuladas por Bernstein (1990), este discurso académico es un factor de perpetuación de la desigualdad y debe ser analizado en cuanto a sus implicancias políticas.

Fairclough (2008), recordemos, considera que el discurso actual de las universidades va dirigido a que los estudiantes aprueben. Si esto es así, el uso de un registro académico formal o semiformal parecería ser una parte del antídoto para este problema, dado que estaríamos comunicándonos con convenciones aceptadas en un determinado registro, dentro de un nivel de dominio conceptual que resulta bastante definible y al cual los estudiantes deberían aspirar.

#### B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.

Competencia para presentar y enseñar el léxico propio del campo disciplinar compatible con el nivel del curso. Toda disciplina tiene su terminología y la mediación pedagógica debe presentarla en forma dosificada o con las debidas aclaraciones para los términos que se van incorporando. Esto tiene las mismas implicancias para la definición de la complementariedad

de roles que hemos presentado al discutir el registro excesivamente formal y pomposo. La provisión de un glosario suele ser útil, pero tampoco será eficiente si todo lo que se hace es referir a los estudiantes al glosario, dado que la comprensión de la terminología tiene un aspecto sintáctico (clase de palabra), otro semántico (significado de diccionario) y otro funcional (connotaciones y correspondencias con los contextos). Para realmente comprender una palabra, el usuario del idioma debe dominar los tres aspectos (Widdowson, 1978) y a este problema hay que agregar el de las colocaciones, o palabras que se pueden combinar con algunas pero no con otras, como la posibilidad de decir “querido amigo” en forma totalmente aceptable, pero no “querido pez”, que sería extraño y necesitaría un contexto explicativo.

Aquí podemos volver a analizar la proposición “*Sabemos que el acento de las palabras y la entonación de lo que decimos son importantes para expresar bien nuestras ideas*”, que exploramos anteriormente, desde otro punto de vista. Eliminar las palabras “prosódico” y “elementos suprasegmentales” le quita claridad a la idea, que resulta precisa desde el punto de vista científico si se usa el léxico correcto. Por otra parte, los estudiantes de la disciplina necesitan, para construir sus saberes, apropiarse de este léxico específico. Esta simplificación los priva de un contenido transversal esencial.

## **B.2.Capacidad de comunicación.**

Tomamos la comunicación como una actividad humana que hace uso de diversos códigos para su concreción. Según West y Turner (2008), la comunicación es un proceso social en el que las personas usan símbolos para intercambiar mensajes, lo que supone el uso de códigos comunes. Nótese que en EaD, estos códigos comunes incluyen el uso de las TIC y cierta cultura asociada a ellas, como la llamada “netiquette”, por ejemplo. La capacidad de comunicación comprende la selección, uso, incorporación y modificación de estos códigos, sobre todo en contextos en que tal vez no sean comunes a todos los involucrados. Esto hace que se considere a la comunicación como un proceso, en función de que cambia y se desenvuelve en forma permanente.

### B.2.1. Ilación del discurso.

Competencia para producir un discurso que fluya de un tema a otro de manera tal que sea fácil de seguir, sin dejar temas inconclusos o desconectados.

En este aspecto, la inclusión de enlaces de hipertexto es una novedad que hay que tener en cuenta. La Educ@l (2010) le presta particular atención y sugiere que no sean demasiados, no rompan la continuidad del texto y que el autor se asegure de que funcionen. En las otras fuentes, solo se menciona que los enlaces sean pertinentes.

### B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.

Competencia para combinar medios gráficos, audio-visuales, electrónicos, según necesidad.

Los mensajes suelen transmitirse mejor cuando se los reitera por más de un medio y además, los materiales deben proveer oportunidades de retención de la información para diversos estilos de aprendizaje<sup>25</sup>. La Educ@l (2010) prevé el uso de medios audiovisuales, gráficos y otros, y de indicaciones precisas para ello. El COL (2005) considera necesaria esta variedad de recursos, para proveer a diferentes intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

### B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.

Competencia para dirigirse al otro en segunda persona en todas las ocasiones posibles y demostrar que el autor puede entablar un diálogo didáctico con el estudiante (Burbules, 1999; García Aretio, 2008; Wright, 2003). La Educ@l (2010) establece que “Los contenidos se presenten como una conversación didáctica guiada” (p.7).

No explicaremos más esta competencia porque ya nos hemos ocupado del tema del diálogo didáctico en capítulos anteriores.

---

<sup>25</sup> Usamos este término aunque no estamos de acuerdo con el significado que se le da en parte de la literatura, cuando se habla de estilo de aprendizaje visual, auditivo, kinésico, táctil y hasta olfativo. Nuestra discrepancia con esta clasificación surge de que parece referida más a maneras de retener información que a modos de procesarla, por lo que se estaría hablando de solamente un aspecto del aprendizaje.

#### B.2.4. Uso de un discurso democrático.

Competencia para evitar la imposición de opiniones personales, afirmaciones rotundas e ideas sesgadas o discriminatorias con respecto a cuestiones referidas a raza, creencias religiosas, culturas, convicciones políticas o cualquier falta de respeto por la diversidad.<sup>26</sup>

Los sesgos discriminatorios son hoy políticamente incorrectos y contrarios al espíritu de la sociedad globalizada, que se pretende que sea tolerante de la diversidad, por lo que no nos detendremos a explicar la necesidad de evitarlos, pero el autoritarismo en las opiniones o posturas personales del docente con respecto a los temas de estudio perdura en todos los claustros universitarios. Un caso típico es el del docente que enseña toda una asignatura con un solo libro del cual es autor, sin permitir que se traigan a colación otras fuentes. Otro es el del docente que transmite sus opiniones, convicciones, ideas, sin proveer sustentación teórica o hacer referencia a la literatura sobre el tema, casi como verdades reveladas, y pretende que sus estudiantes las aprendan y repitan para poder aprobar la asignatura.

La CRe-LG (2002) prescribe de manera muy clara que los materiales curriculares deben estar libres de sesgos o discriminación. Wright (2003) también incluye este parámetro en sus estándares de calidad y agrega que deben demostrar respeto por diferentes culturas. La QM (2011) no habla de evitar sesgos, pero indica como estándar de calidad que los temas, en los materiales curriculares, sean abordados desde varios puntos de vista, lo que indica una preferencia por la pluralidad de ideas.

#### B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.

Competencia para proponer una complementariedad de roles situada, es decir, que sea flexible y se adapte a los contextos y las circunstancias. Por ejemplo, los roles de maestro-aprendiz pueden ser muy adecuados en momentos en que la instrucción es lo más importante, pero pueden mutar a proponente-consejero en una etapa de producción, en la que el estudiante necesite sólo guía para elaborar un trabajo propio.

---

<sup>26</sup> Por supuesto, esta competencia no regiría para universidades cuyos fines fueran, precisamente, educar en estas ideas sectarias, pero no estamos considerando estas situaciones.

Ya nos hemos ocupado de la relevancia de la complementariedad de roles presente en la mediación pedagógica. Hemos usado el término “situada”, tomando parte de la idea de liderazgo situacional de Hersey, Angelini y Carakushansky (1982), que se ocupa de la relación entre la capacidad del líder para asignar y explicar tareas, el nivel y estilo del apoyo socioemocional que brinda y el grado de madurez y competencia que tienen los que deben llevar adelante el trabajo. La teoría expresa que el líder adecuará su comportamiento a las relaciones que perciba entre estas variables. Esto hace el modelo aplicable a la docencia y a la producción de materiales curriculares, ya que esta tarea requiere el estudio del destinatario, apoyo y dosificación de este andamiaje, guía y monitoreo de actividades. En Warwick (2008) encontramos una interesante asociación del liderazgo situacional docente con las teorías del aprendizaje por la experiencia de Kolb (1984), que postula la adecuación del liderazgo docente a los estilos de alumnos que ponen la intuición por encima del raciocinio o viceversa, y demás componentes del aprendizaje mencionados por Kolb (Ibid.) Se une también con la idea de liderazgo eficaz de Goleman (2002), que hace depender la eficacia del liderazgo de su posible adaptación a diversas situaciones y contextos. A su vez, estas posturas están todas asociadas con la teoría de la mente de Humphrey (1986) y con el concepto de andamiaje del constructivismo social.

Si bien es evidente que el tutor puede percibir las reacciones y necesidades de los estudiantes y acomodar su liderazgo a ellas durante el cursado, esto no parece tan transferible al diseño de materiales curriculares, que hemos distinguido claramente de la tarea tutorial. Sin embargo, el contenidista de materiales, luego de efectuar los análisis previos de destinatarios, recursos, objetivos y otros que sean pertinentes, y de acuerdo con la naturaleza epistemológica de la asignatura, puede decidir en qué pasajes de esos materiales necesita actuar en el rol de informante, gestor, guía, evaluador u otros. En el análisis de los materiales, esta competencia para situar el liderazgo está relacionada de manera primordial con la calidad del impacto afectivo y del desafío cognitivo.

Esta competencia también se manifiesta en la inclusión de explicaciones, descripciones, preguntas, opiniones y todos los actos de habla que son comunes en un diálogo, evitando apearse a uno en especial como estilo homogéneo, por ejemplo, exposición de temas. La variedad de actos de habla tiene que ver con la presencia de un liderazgo situacional y democrático, flexible, en el que la complementariedad de roles (Pichon Riviére, 1984) va variando según necesidad.

### B.2.6. Provisión de instrucciones claras.

Competencia para expresar instrucciones de manera tal que resulten comprensibles sin necesidad de metalenguaje o de explicaciones adicionales. Estas instrucciones se refieren tanto a cómo proceder durante el cursado, tema que suele incluirse en una unidad introductoria, como a las consignas de las tareas y exámenes. Para facilitar la comprensión de las instrucciones, puede recurrirse a cierta estandarización; por ejemplo, decir siempre “Responda” y no variar con “Conteste” o “Provea las respuestas ...”. También suelen ser útiles los íconos, que refuerzan ciertas consignas que aparecen de forma repetida, como “Recuerde”, “Lea”, “Debata en el foro”, y otras similares. Esta competencia está estrechamente ligada con la transparencia de los materiales curriculares.

La Educ@l (2010) especifica que las consignas claras, completas, interesantes y accesibles son un rasgo de calidad; la CRe-LG (2002) no se refiere sólo a la necesidad de instrucciones claras, sino que extiende este requisito de claridad a la totalidad de los materiales; la COL (2005) provee, incluso, una guía sobre cómo escribir en forma clara, usando palabras más bien comunes y un estilo directo, y también recomienda el uso de íconos y Wright (2003) establece que las instrucciones deben ser simples y directas.

### **B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos.**

Al definir esta competencia, debemos recordar que la capacitación en TIC está a cargo de los servicios de EaD y no en manos de los docentes-contenidistas. Sin embargo, al analizar la calidad de los materiales y las competencias que reflejan, encontraremos en primer lugar que no todos los contenidistas han asimilado y elaborado esta capacitación de la misma manera. Evaluaremos si han logrado comprender las funciones pedagógicas de los distintos medios y los usan para funciones no adecuadas; por ejemplo, se pide trabajo colaborativo en un foro, cuando una wiki sería más eficiente. También se evaluará si los contenidistas han hecho el cambio de didáctica necesario para pasar de lo presencial a la EaD. Puede ocurrir que aunque el contenidista conozca el manejo técnico de las TIC e incluya el uso de diferentes recursos, no los explote de manera correcta porque busque simplemente reproducir su práctica presencial en los nuevos materiales. Por ejemplo, puede abrir una tarea en la que incluye un cuestionario de opción múltiple en archivo de texto, cuando el campus virtual con el que está

operando permite crear el cuestionario en forma automatizada y conservar un registro de las respuestas y su puntuación. Subirlo como archivo de texto implica que los estudiantes deberán bajarlo, contestarlo, volver a subirlo y esperar a que el docente ingrese, lo baje, lo corrija, lo vuelva a subir e indique la puntuación. Una forma de creación del cuestionario requiere tanta destreza como la otra, pero hay una que es más eficiente y propia de la modalidad.

Esta es una competencia crucial, que se relaciona con todos los rasgos de calidad de los materiales, pero de manera muy especial con la transparencia y el impacto afectivo. La tomamos como una profundización de la competencia A.2.7.

Zabalza (2003) se ocupa en forma muy específica de este aspecto, señalando la necesidad de que las TIC se integren de manera real al desarrollo de las disciplinas, que varíen y mejoren las acciones de aprendizaje y en resumen, que se exploten en su potencial pedagógico. Analizaremos esta competencia desglosándola en sus diversos aspectos.

#### B.3.1. Uso competente de las TIC.

Competencia para manejar las TIC como usuario hábil, con un nivel operativo satisfactorio y con conocimiento de sus posibilidades.

Podría aducirse que no puede saberse, al analizar el diseño de materiales curriculares, si los autores-diseñadores son usuarios competentes de las TIC. En primer lugar, será un indicador de esta competencia si los recursos informáticos están incluidos en el diseño o se ha creado solamente una especie de tratado sobre el tema, para descargar, imprimir y leer; en segundo lugar, puede que el uso de los recursos sea inadecuado o que se pida, por desconocimiento, que el estudiante realice operaciones imposibles o innecesarias.

Todas las fuentes consultadas para la producción de esta taxonomía incluyen el uso adecuado de las TIC como un rasgo de calidad de los materiales y los cursos, aunque ponen más énfasis en los aspectos técnicos de accesibilidad, vigencia de la tecnología y navegabilidad que en su adecuación pedagógica, rasgo que describen en general.

### B.3.2. Uso eficiente de herramientas tecnológicas.

Competencia para seleccionar y usar, de todas las herramientas tecnológicas, las que resultan apropiadas para el logro de los propósitos y objetivos planteados para el curso, pero que además sean eficientes; es decir, que la ratio entre grado de competencia tecnológica requerido-rendimiento pedagógico, sea óptima. Si el estudiante debe ser un usuario extremadamente competente para realizar una actividad que no aporta demasiado al aprendizaje, el recurso tecnológico no es eficiente. Por ejemplo, tener que descargar un programa muy pesado, que tarda media hora en instalarse, para lograr ver una demostración de un procedimiento que ya se ha explicado y graficado por otra vía, no sería eficiente.

La QM (2011) establece la adecuación del uso de los medios tecnológicos en función de los objetivos y propósitos como un rasgo necesario de la calidad; la Educ@l (2010) también lo incluye, pero con referencia a los enlaces de manera específica y lo mismo postula el COL (2005). Sin embargo, el tema de la eficiencia no está presente en estas taxonomías. Lo incluimos por considerarlo un elemento vital de la transparencia (O'Neill, 1996).

### B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.

Competencia para proponer usos de las TIC que contemplen la disponibilidad de medios tecnológicos por parte de los estudiantes, las condiciones de accesibilidad y las situaciones socio-económicas.

Las fuentes consultadas coinciden en que la accesibilidad debe ser un rasgo de la calidad. La Educ@l (2010), la QM (2011) también destacan que los requisitos técnicos y saberes de los estudiantes en este campo deben especificarse, pero esto sería una tarea del diseñador pedagógico más que del contenidista. Los estándares consultados también establecen que las tecnologías usadas deben ser modernas, de fácil obtención y ampliamente conocidas.

Aquí agregaremos que los contenidistas deben informarse o ser informados sobre las cuestiones geográficas que pueden afectar el uso de algún recurso; básicamente, la Internet, porque esto condiciona de manera definitiva el diseño instruccional para regiones donde las conexiones son lentas o caras, o donde climas extremos pueden hacerlas peligrar con

bastante frecuencia. Nótese que el análisis de la calidad de los materiales y de las competencias de sus autores estará también enmarcado en este contexto de accesibilidad. Materiales que pueden ser idealmente excelentes diseños, no lo serán si no son adecuados para las posibilidades tecnológicas de los usuarios. Esto hace a la transparencia de los materiales, pero va más allá, hace a su usabilidad.

Con respecto a este punto, Zabalza (2003) nos recuerda que las tecnologías no aportan transformaciones a la docencia universitaria en la medida en que se sigan usando dentro de un modelo transmisivo, fundado en clases magistrales. También nos recuerda, desde el punto de vista del estudiante, que la inclusión de las TIC debe hacerse de manera que no produzca discriminación entre los estudiantes que tengan acceso a las más sofisticadas y los que no puedan obtenerlas.

### **C. Competencias evaluativas**

Al referirnos a evaluaciones, lo haremos de manera general, con referencia tanto a las sumativas (que tratan de evaluar el nivel adquirido por los estudiantes luego de un trayecto específico de aprendizaje, como una unidad o un cuatrimestre) como a las formativas (que evalúan los logros en tramos muchos más pequeños, como una actividad o una sección de una unidad, para seguir el proceso de aprendizaje). También podemos llamar a estas evaluaciones de producto y de proceso; de logro y de progreso, de control y de seguimiento, según los autores que se consulten.

Vale aclarar que en el caso de análisis de primeras versiones de los materiales curriculares, estaremos frente a evaluaciones formativas de manera prioritaria, aunque pueden encontrarse algunas de tipo sumativo.

#### **C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.**

Competencia para enseñar y evaluar al mismo nivel de complejidad. Esta competencia está relacionada con el impacto afectivo, dado que tiene que ver con la motivación. Evaluaciones más complejas o mucho más simples que el material y las actividades de aprendizaje producirán frustración y desánimo. El nivel de las evaluaciones suele también reflejar el tipo

de liderazgo docente. Si es autoritario-despótico puede que las evaluaciones sean exageradamente difíciles y si es *laissez-faire*, que sean demasiado sencillas.

Reiteramos que los conceptos de fácil y difícil son muy subjetivos y personales, pero para el propósito de analizar el diseño instruccional, es posible determinar si existe correspondencia entre el nivel de dificultad de los materiales y el de las evaluaciones examinando, por ejemplo, si al estudiante se le pide realizar durante la evaluación operaciones o actividades que nunca antes ha realizado y para las que no ha sido específicamente preparado. Asimismo, se puede determinar si los exámenes o autoevaluaciones pueden aprobarse sin que las actividades previas hayan sido necesarias ni preparatorias para tal fin. Al respecto, Wright (2003), habla de la necesidad de que las evaluaciones guarden coherencia con contenidos relevantes y sean viables. Otros indicadores de baja calidad podrían ser: para resolver la evaluación, el estudiante necesita información que no se proveyó, o la evaluación focaliza en detalles nimios de contenidos muy profundos (Como evaluar una unidad sobre las ideas de los presocráticos solo pidiendo al estudiante que diga quiénes fueron o en qué años vivieron), problema señalado por Zabalza (2003). Es decir que más allá de que lo fácil o difícil sea bastante subjetivo, existen rasgos de los materiales que pueden evidenciar, al menos en la superficie, si el grado de dificultad de las evaluaciones es acorde con el de los materiales curriculares.

## C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.

Competencia para evaluar el tipo de desempeño que se esperaba lograr, según la enunciación de objetivos.

Todas las fuentes que hemos consultado consideran indispensable este rasgo de las evaluaciones para un curso de calidad, pero es de destacar el aporte del COL (2005), que presenta con toda claridad cómo debe establecerse esta correspondencia, tomando los verbos que se usaron para enunciar los objetivos y transformándolos en consignas de las actividades de evaluación. Da como ejemplo que si un objetivo es “Hacer una reserva de hotel en forma telefónica, en ruso”, no sería coherente con este objetivo pedir a los estudiantes que escribieran una carta a un hotel solicitando una reserva. Propone usar la taxonomía de Bloom (1956) para determinar a qué nivel se va a evaluar: de comprensión, explicación, asociación, etc. y explica que debe ser el nivel al que el curso intentó llevar al estudiante. Su sugerencia

de usar en las consignas de las evaluaciones los mismos verbos de desempeño que se usaron para formular los objetivos es muy interesante porque serviría también de control inverso con respecto a la enunciación de los objetivos. Un supuesto objetivo que fuera “Comprender la necesidad de evaluar al paciente antes de medicarlo” no podría traducirse en una consigna que dijera, por ejemplo, “En el siguiente ejemplo, comprenda la necesidad de evaluar ....” y ni siquiera “Demuestre que comprende la necesidad ....” Al intentar redactar la consigna de evaluación, se pondría en evidencia el error en la formulación del objetivo.

### C.3. Coherencia entre el enfoque pedagógico que rige en los materiales y las evaluaciones.

Competencia para producir el tipo de evaluaciones que se corresponden con el enfoque pedagógico de los materiales.

Por ejemplo, si el material ha sido diseñado de acuerdo con los principios del constructivismo, no es coherente evaluar los resultados mediante métodos propios del conductismo. En nuestro caso, debido a las características de calidad de la ruta de aprendizaje y del discurso de la mediación pedagógica que estamos proponiendo, se esperaría que las evaluaciones fueran del tipo que Bordas y Cabrera (2001) hacen corresponder con la idea del aprendizaje constructivista: con resolución de problemas, extracción de conclusiones, elaboración de conocimientos y evitando la simple memorización y repetición. Estas son también características de las actividades de aprendizaje de calidad, como explicamos en la competencia A.3.13.

La Educ@l (2010) engloba esta necesidad de coherencia de las evaluaciones con el curso en varios rasgos de calidad; la QM (2011) la especifica de manera explícita, al decir que las evaluaciones deben guardar correspondencia con los contenidos y las actividades de aprendizaje; el COL (2005) también se ocupa de este rasgo de calidad, pero lo hace con respecto a los objetivos del curso, como hemos visto. El CRe-LG (2002) establece que el estudiante debe ver en forma clara la estrecha relación entre los contenidos, las tareas o actividades de aprendizaje y las evaluaciones y Zabalza (2003) nos habla de la necesaria coherencia entre “nuestra actuación didáctica” y las evaluaciones.

#### C.4. Validez de contenido.

Competencia para focalizar las evaluaciones en los contenidos del curso y de la bibliografía propuesta, de manera integradora.

Este es un rasgo de calidad de cualquier evaluación. Se refiere a que debe evaluarse el contenido enseñado sin parcializarlo y no exigir conocimientos que hubiera sido imposible adquirir en el curso. La Educ@l (2010) postula que las evaluaciones integren los conocimientos. Wright (2003) recomienda asegurarse de que las actividades de evaluación cubran los puntos principales de la parte del curso a la que se refieren.

#### C.5. Claridad en las consignas.

Competencia para expresar claramente qué se espera que los estudiantes hagan en el examen o evaluación.

Todas las fuentes consultadas incluyen este rasgo de calidad en las evaluaciones, al igual que para las actividades y las guías de estudio. Desde luego, es fundamental para la transparencia.

#### C.6. Descripción de los criterios de evaluación.

Competencia para establecer, enunciar y comunicar criterios de evaluación.

Esta competencia se encuentra dentro de los principios del aprendizaje centrado en el estudiante (Rogers, 1972; Gagne, 1985) y está estrechamente unida a la competencia A.2.5. La formulación de objetivos que explicábamos en ella, incluye una enunciación de cómo va a ser evaluado el logro de esos objetivos, como también exponíamos en la competencia evaluativa C.2. La fijación de criterios para la evaluación, sin embargo, no es útil si el estudiante no los conoce. Si permanecen ocultos, centrados en el docente, constituyen además un factor de poder despótico, al poner al estudiante en situación incierta, sin saber qué se espera de él, sujeto el fallo y veredicto de la autoridad superior: el docente.

Asimismo, la ignorancia de los criterios de evaluación limita la posibilidad de la autoevaluación.

La QM (2011) no habla de criterios de evaluación, pero establece que las políticas de asignación de puntaje deben ser transparentes y transmitirse; Zabalza (2004) ubica la comunicación de criterios de evaluación dentro de las competencias para dar apoyo a los estudiantes; la CRe-LG (2002) incluye la necesidad de hacer explícitos los criterios generales de evaluación incluso en la publicidad y en los materiales informativos de admisión de nuevos estudiantes; el COL (2005) establece que la comunicación de criterios de evaluación a los estudiantes los ayudará a mejorar el nivel de su trabajo; la Educ@l (2010) solicita que se informe a los estudiantes de los requisitos para la aprobación de cada curso; Wright (2003) postula que los estudiantes conozcan de antemano los criterios con que serán evaluados, que sean claro, que haya un link a las políticas generales de la institución en este campo y que se provean ejemplos de evaluaciones exitosas para que los estudiantes los examinen. La AACSB (1999) establece que los criterios de evaluación se comuniquen en el momento de la admisión de los estudiantes al curso.

### **C.7. Evaluación y auto-evaluación de los resultados de la labor docente realizada.**

Fuera de nuestro análisis, ya que no nos referimos a labor docente en general sino al desempeño de los contenidistas. Además, dado que estamos analizando primeras versiones de los materiales, no podría esperarse que los contenidistas se autoevaluaran con referencia a materiales todavía no probados y ni siquiera terminados.

## **5.2. Indicadores de competencias pedagógicas de los contenidistas**

¿Cómo indagamos la existencia de las competencias presentadas mediante el análisis de los materiales? Tomamos ciertos rasgos de calidad de los materiales como indicadores de que las competencias existen, siguiendo con la concepción de que las capacidades se pueden conocer a través del desempeño. El análisis se efectuará de las dos maneras que hemos expuesto: analizando el diseño de la “*ruta por default*” original, el diseño instruccional, y el discurso, mediante su análisis pragmático y crítico. Se complementará con los cuestionarios a los contenidistas. El análisis del diseño puede poner en evidencia las Competencias Docentes y Evaluativas, mientras que el análisis del discurso revelará información sobre las

Competencias Comunicativas, directamente emparentadas con el diálogo didáctico, aunque los límites entre estos tipos de competencias no son nítidos ni claros y a menudo es precisa una lectura del análisis que combine diversos aspectos. Asumiremos que si los materiales pueden ser considerados de calidad, sus autores poseen las competencias necesarias para desempeñarse como contenidistas de EaD mediada por las TIC de calidad. La tabla que se presenta a continuación ilustra esta correspondencia.

COMPETENCIAS	INDICADORES
<b>I. Competencias académicas: fuera de nuestro análisis</b>	
<b>II. Competencias profesionales: fuera de nuestro análisis</b>	
<b>III. Competencias pedagógicas.</b>	
<b>A. Competencias docentes.</b>	
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.
A.2. Creación del programa de la asignatura.	
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.
	La bibliografía es suficiente.
	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.
A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso
	Los recursos son suficientes y variados.
	Los recursos son pertinentes.

A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.
A.3. Trazado de una ruta de aprendizaje.	
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres.	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.
A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.
A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.

A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesiones de los estudiantes.	Hay estímulos e invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a su experiencia.
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.
<b>B.Competencias comunicativas</b>	
<b>B.1. Dominio del idioma</b>	
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.
B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.
B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.
<b>B.2. Capacidad de comunicación</b>	
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil seguir su ilación.
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.
	Hay preguntas retóricas.
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo

	que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.
B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias. El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.
B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El continidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador-aprendiz, informante-receptor, organizador-actor, etc. según necesidad. La complementariedad de roles no permanece uniforme.
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.
<b>B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos..</b>	
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.
B.3.2. Selección eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.
<b>C.Competencias evaluativas</b>	
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.
C.3. Coherencia de enfoque.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de

	contenidos incluidos en el curso.
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas no requieren aclaración.
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los s antes de tomarse las evaluaciones.
<b>C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.</b>	

**Tabla 3 – Competencias de los contenidistas y sus indicadores**

Si volvemos a los principios de diseño instruccional de calidad que enunciamos al comienzo, Transparencia, Coherencia, Cohesión, Unidad, Impacto afectivo y Desafío cognitivo, asociados a un contexto y discurso democráticos que reflejen respeto por la multiculturalidad, veremos que los indicadores de calidad los reflejan a todos, pero no es posible dividirlos de acuerdo con cada uno de los principios, porque estos se solapan y complementan. Por ejemplo, la *Inclusión de auto-evaluación* involucra necesariamente la transparencia, porque si el ejercicio de auto-evaluación no guarda correspondencia con el resto de los contenidos y actividades, desorienta y vuelve oscura una parte del proceso. Asimismo, debe ser coherente con el enfoque para tener Coherencia, debe proponer un Desafío Cognitivo y es de esperar que haga un Impacto Afectivo al referirse a elementos de la realidad contextual del estudiante y expresarse con el discurso apropiado.

Hasta aquí, hemos expuesto el marco teórico de nuestra investigación y los estándares de calidad de una taxonomía creada especialmente para llevarla a cabo. Pasaremos a definir, entonces, las etapas e instrumentos de la investigación.

## SECCIÓN IV – ASPECTOS METODOLÓGICOS

### CAPÍTULO 6 - Metodología e instrumentos

La presente investigación es un estudio de caso que se encuadra en un paradigma empírico-evaluativo cualitativo, con aspectos cuantitativos. Se evaluaron los materiales curriculares producidos por los docentes con respecto a una taxonomía de estándares de calidad de diseños de materiales curriculares para EaD mediada por las TIC, tomados como indicadores de competencias pedagógicas de calidad para los contenidistas, para determinar cuáles de estas competencias reflejaban. La taxonomía fue creada especialmente para esta investigación. La información se complementó con cuestionarios a los contenidistas, para indagar hasta qué punto estas competencias habían sido transpuestas de su estilo de mediación pedagógica en cursos presenciales o si respondían a concepciones personales de la EaD mediada por las TIC o incluso, a una concepción personal de la educación. También, si las percepciones y concepciones de los contenidistas guardaban correspondencia con sus producciones.

#### 6.1. Recolección de datos

Como se ha explicado, los datos provinieron de los materiales curriculares y de los cuestionarios a los docentes-contenidistas. La recolección de datos de materiales se hizo de manera retrospectiva: se obtuvieron los trabajos presentados por los docentes-contenidistas en su versión original, antes de haber sido tratados por un diseñador pedagógico. Los cuestionarios se llevaron a cabo en forma simultánea con esta obtención del corpus.

#### 6.2. Población y muestra

Se analizaron un total de sesenta trabajos de treinta docentes, a los que luego se les solicitó responder cuestionarios por escrito.

Las instituciones a las que pertenecían los docentes comparten las siguientes características:

- a. Son universidades privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- b. Las instituciones tienen similar Misión y Visión.

- c. Las Áreas de Educación a Distancia tienen organización similar.
- d. Los contenidistas trabajan con una mínima instrucción inicial, que consiste en la entrega de un manual y una entrevista con la Coordinadora de Materiales. Estas universidades no brindan más capacitación en este aspecto.
- e. La primera versión de los materiales luego es procesada por el equipo de diseño pedagógico, gráfico y de multimedios, en consulta con el contenidista.
- f. Los cursos curriculares a los que pertenecen los materiales son todos para carreras de nivel universitario de grado y pregrado, de educación formal oficial. Los extracurriculares son de extensión.
- g. Los contenidistas habían cedido a sus universidades los derechos de autor.

#### Criterios de inclusión

- a. Los docentes eran todos argentinos nativos, residentes en Buenos Aires o sus localidades aledañas.
- b. Los docentes eran todos universitarios, con experiencia en enseñanza presencial.
- c. Los docentes tenían que haber dictado en forma presencial las asignaturas para las que escribieron los cursos para enseñanza a distancia u otras asignaturas sobre los mismos temas o dentro del campo disciplinar.
- d. Los docentes eran parte de equipos de trabajo donde ellos debían proponer el diseño instruccional preliminar y recién entonces comenzar a trabajar con un diseñador pedagógico y un diseñador gráfico y de multimedios.
- e. Los docentes habían recibido mínima instrucción previa por parte del equipo de trabajo; por ejemplo, una sesión de intercambio de ideas o un manual de instrucciones.
- f. Los materiales curriculares y de extensión eran todos para EaD mediada por las TIC.
- g. Los materiales curriculares eran para cursos universitarios, de carreras oficiales o de extensión.

#### Criterios de exclusión

Cualquier caso que no cumpla con los criterios de inclusión que acabamos de detallar, más casos de materiales que hayan sido producidos siguiendo instrucciones estrictas de la universidad o hayan pasado por sucesivas revisiones.

### 6.3. Método

- a. Producción de una taxonomía básica de estándares de calidad para EaD.
- b. Producción de una taxonomía de estándares de calidad para materiales curriculares, dentro de la taxonomía general de calidad de EaD.
- c. Producción de una taxonomía de competencias del profesorado universitario.
- d. Producción de una taxonomía de competencias de los contenidistas de EaD para producir materiales curriculares de calidad.
- e. Determinación de los indicadores de competencias de los contenidistas en los materiales curriculares.
- f. Análisis de los materiales en cuanto a coherencia, cohesión, progresión, secuenciación, desafío cognitivo, objetivos y todos los aspectos relacionados con el diseño instruccional, incluyendo el discurso y las evaluaciones.
- g. Comparación de los análisis precedentes con los estándares de calidad, para evaluar los materiales.
- h. Comparación de los resultados de la evaluación anterior con la taxonomía de competencias de calidad, para evaluar cuáles parecen poseer los contenidistas, de acuerdo con los indicadores identificados.
- i. Resumen de los resultados de la evaluación del diseño instruccional, más la evaluación del discurso y el lenguaje.
- j. Cuestionarios a los contenidistas para correlacionar los resultados de estas evaluaciones con las razones que han tenido para elegir un determinado diseño y un tipo de discurso.
- k. Análisis de las respuestas a los cuestionarios con relación a la evaluación de competencias.
- l. Determinación de la brecha – si existiera – entre los materiales producidos, las competencias de los docentes y los estándares de calidad.
- m. Recomendaciones acerca de cursos de acción a seguir para el tratamiento de esta brecha, si existiera.

Partiendo de una exploración de las características de la sociedad del conocimiento y de la Educación a Distancia en este contexto actual y de las influencias de la tecnología sobre ella, (Fainholc, 2007); (Burbules y Callister, 2001) y (Giddens, 2001), fundamentalmente, y de un análisis del rol docente y las competencias generales consideradas necesarias para los

docentes universitarios (Zabalza 2003), se describieron las que resultan pertinentes para la educación a distancia y dentro de ella, para los contenidos. Se diseñó una taxonomía en base a las coincidencias sobre estándares de calidad evidenciadas por agrupaciones de universidades y organismos internacionales y la bibliografía disponible. Se comparó luego el diseño pedagógico propuesto por los docentes para sus materiales curriculares y el discurso y lenguaje que ellos contienen, con estos estándares de calidad. Se midió así el grado y tipo de competencias pedagógicas de los docentes para desempeñarse como contenidos que se manifestaban en las características de sus trabajos, tomadas como indicadores. En los cuestionarios a los docentes que complementaron este análisis, se indagó sobre las razones que tuvieron para producir sus diseños con determinadas características, para establecer si transpusieron su mediación pedagógica de enseñanza presencial o si tomaron decisiones específicas para la educación a distancia.

Entendemos que los resultados de esta investigación, que es un estudio de caso, no son generalizables, pero tampoco se limitan en forma estrecha a las tres universidades participantes. Ninguno de los docentes-contenidos trabajaba en una sola universidad y no puede suponerse que su desempeño tuviera una relación estrecha con la cultura y forma de trabajo de una institución determinada, por lo que podría asumirse que representaban una cultura universitaria relativamente difundida y compartida por bastantes establecimientos.

#### **6.4. Instrumentos para el análisis de los datos**

Dado que pretendemos establecer si los contenidos poseen determinadas competencias, debemos tomar en cuenta que las competencias se manifiestan en el desempeño y son sólo posibles de inferir a través de él. Por ello, resulta indispensable establecer indicadores de determinadas competencias que si se encuentran presentes en los materiales analizados, pueden hacernos inferir que las competencias existen, con un razonable margen de error. El error puede provenir de varias fuentes, como por ejemplo, la subjetividad del analista, la posibilidad de que el indicador no corresponda a determinada competencia en todos los casos o simplemente que haya sido mal establecido como indicador. Este margen de error se encuentra presente en casi cualquier investigación en ciencias sociales en la que se utilizan indicadores de procesos o estados subjetivos o abstractos, como son las competencias pedagógicas, en este caso. Nos hemos concentrado en reducir su probabilidad al máximo, sin suponer que el análisis aquí contenido sea absolutamente objetivo o preciso.

a. Grilla para evaluar el diseño instruccional y el discurso de los materiales curriculares:

ANÁLISIS No:	Campo disciplinar:	
COMPETENCIAS DE LOS CONTENIDISTAS	INDICADORES DE CALIDAD	PUNTAJE
		De 0 a 3
<b>IV. Competencias académicas: fuera de nuestro análisis</b>		
<b>V. Competencias profesionales: fuera de nuestro análisis</b>		
<b>VI. Competencias pedagógicas</b>		
<b>A. Competencias docentes.</b>		
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	
	Total	
A.2. Creación del programa de la asignatura.		
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	

A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	
	La bibliografía es suficiente.	
	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	
A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	
	Los recursos son suficientes y variados.	
	Los recursos son pertinentes.	
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	
	Total	
A.3. Trazado de una ruta de aprendizaje.		
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres.	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	

A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	
A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	
A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	
	Total	

<b>B. Competencias comunicativas</b>		
<b>B.1. Dominio del idioma</b>		
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los s, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	
B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	
B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	
	Total	
<b>B.2. Capacidad de comunicación</b>		
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil seguir su ilación.	
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	
	Hay preguntas retóricas. El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	

	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	
B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	
B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	
	Total	
B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos.		
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	
	Total	

<b>C. Competencias evaluativas</b>		
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	
	Total	
<b>C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.</b>		
	<b>Total general</b>	

Tabla 4 – Herramienta para la evaluación de los indicadores de competencias

Criterios de asignación de puntaje:

- 3 = El indicador está presente como parte integral y distintiva de los materiales y alcanza el estándar de calidad.
- 2 = El indicador está presente como parte integral y distintiva de los materiales pero no alcanza el estándar de calidad porque no cumple con todos los requisitos indicados para él en la descripción de la taxonomía. Por ejemplo, algunos objetivos no están bien formulados ni resultan medibles. En ocasiones, cuando las razones para asignar este puntaje son muy específicas, se explican en una nota al pie.
- 1 = El indicador aparece de manera parcial, asistemática o confusa. Por ejemplo, las instrucciones son claras sólo en una o dos ocasiones, o no se puede determinar con claridad cuál es el enfoque, o la mayoría de los objetivos están mal formulados. Al asignarse este puntaje, se especificarán las razones, para luego tomarlas en cuenta en la evaluación cualitativa.
- 0 = El indicador no aparece. Se asignará también este puntaje a casos en que haya habido un intento de incluir el indicador, pero resulte tan deficiente que debería corregirse por completo. Por ejemplo, los objetivos están, pero ninguno ha sido bien formulado, o las autoevaluaciones en realidad contienen respuestas abiertas, imposibles de autoevaluar.

Dado que se analizaron 60 unidades de materiales producidas por 30 contenidistas, el puntaje total para cada indicador es 180. Recordemos que cada competencia puede tener un número diferente de indicadores, por lo que el puntaje total para cada competencia varía. Los resultados totales se han expresado en porcentajes.

#### b. Cuestionario para los docentes

Este cuestionario se administró por escrito. Los comentarios accesorios que no respondían a las preguntas, fueron eliminados del análisis. No todos los contenidistas accedieron a responder.

1. ¿Qué características de sus materiales curriculares considera más sobresaliente?

La pregunta tiende a indagar si el docente considera más importante el saber, manifestado a través de los contenidos, el diseño pedagógico, la utilidad, etc. y si su percepción se corresponde con el enfoque y los propósitos del diseño.

2. ¿Con qué otras asignaturas pudo asociar la suya?

La pregunta surgió luego de efectuar algunos análisis de materiales en los que se observó que en muy contadas ocasiones esta asociación existía, de manera que se esperaba dilucidar si los contenidistas eran conscientes de ello y qué razones podían dar.

3. ¿Qué objetivo de sus materiales considera de particular importancia para el estudiante?

La pregunta espera averiguar si el docente tiene clara la distinción entre objetivos y propósitos y si toma a los primeros como expectativas de logro expresadas con verbos de desempeño.

4. ¿Para qué objetivo le resultó más difícil seleccionar y diseñar actividades de aprendizaje?

Indagamos si seleccionó las actividades en función del objetivo a lograr, ya sea que la noción de objetivo esté clara o no, o si lo hizo usando otros criterios.

5. ¿Cómo ordenó las actividades?

Intenta averiguar si, en general, hubo una secuenciación de actividades acordes con los requerimientos de la asignatura y los objetivos del curso y con qué criterios se hizo.

6. ¿En qué difiere el lenguaje de una clase presencial de la escritura de materiales curriculares?

Indaga qué clase de discurso creyó adecuado el contenidista y por qué.

7. ¿Qué espera de sus estudiantes en la Universidad?

Al responder, el contenidista estará dando definiciones parciales de su posición con respecto a la relación docente-estudiante.

## 8. ¿Qué criterios usó para elegir el tipo de diseño de los exámenes parciales y finales?

Esta pregunta se separa a propósito de la N° 4, porque apunta a dilucidar la Coherencia de enfoque que el contenidista asigna a sus evaluaciones, o si no le presta atención a ese aspecto. Las respuestas a la N° 4 y a esta pregunta deberían ser similares.

## 9. ¿Qué medios tecnológicos le hubiera gustado usar y no pudo? ¿Por qué?

La pregunta se orienta a saber si el contenidista poseía conocimientos adecuados del manejo de las tecnologías y si esto fue un obstáculo o una ventaja.

## c. Instrumentos para la evaluación final

Teniendo en cuenta el puntaje de cada competencia, el puntaje total y la evaluación de los cuestionarios, se confeccionaron las siguientes tablas de resultados:

## PUNTAJE TOTAL PARA CADA COMPETENCIA

COMPETENCIAS DE LOS CONTENIDISTAS	PUNTAJE TOTAL
<b>A. Competencias docentes.</b>	
A.1. Inserción empática en el contexto.	
A.2. Creación del programa de la asignatura.	
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	
A.2.5. Selección de bibliografía.	
A.2.6. Selección de medios y recursos.	
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	
A.2.8. Selección de contenidos.	
A.3. Trazado de una ruta de aprendizaje.	
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de	

aprendizaje y el estilo del programa.	
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres.	
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	
A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	
A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesiones de los estudiantes.	
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	
<b>B.Competencias comunicativas</b>	
B.1. Dominio del idioma	
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	
B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	
B.1.4. Dominio del registro académico.	
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	
B.2. Capacidad de comunicación	
B.2.1. Ilación del discurso.	
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	
B.2.4. Uso de un discurso democrático.	
B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	

B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	
B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos...	
B.3.1. Uso competente de las TIC.	
B.3.2. Uso eficiente de herramientas tecnológicas.	
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	
<b>C.Competencias evaluativas</b>	
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	
C.4. Validez de contenidos.	
C.5. Claridad en las consignas.	
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	

## PUNTAJES TOTALES DE LOS TRABAJOS ANALIZADOS

TOTAL DE TRABAJOS	PUNTAJES	CALIFICACIÓN	N° DE TRABAJOS
60	140 – 162	Excelente	
	116 – 139	Muy bueno	
	92 – 115	Bueno	
	69 – 91	Regular	
	- 68	Malo	

## 6.5. Procesamiento y análisis de los datos

### 6.5.a. Análisis de los diseños de materiales como indicadores de competencias

Los resultados de los análisis de materiales se procesaron de la siguiente manera, en su aspecto evaluativo-cuantitativo:

- a. Cada unidad de materiales curriculares fue analizada asignando puntaje de 3 a 0 a cada uno de los indicadores.
- b. Se sumaron los puntajes para obtener el total de cada competencia.
- c. Se sumaron los puntajes de las competencias para obtener un puntaje total para cada unidad de material, con la siguiente calificación:

Excelente: Entre 140 y 162 (entre 87 y 100%)

Muy bueno: Entre 116 y 139 (entre 72 y 86%)

Bueno: Entre 92 y 115(entre 57 y 71%)

Regular: Entre 69 y 91(entre 42 y 56%)

Malo: Por debajo de 68 (42%)

El criterio que se aplicó para originar estas calificaciones de los materiales fue parecido al que normalmente se usa para calificar a estudiantes. Se consideró que los materiales que respondieran a los estándares de la taxonomía en menos del 42% no alcanzarían niveles mínimos de calidad.

Más allá de los resultados evaluativos-cuantitativos, se procedió a una valoración cualitativa del diseño, dado que no resulta suficiente para esta evaluación una asignación de puntaje por competencia. El análisis complementario consistió en lo siguiente:

1. Determinación de los aspectos de los materiales que aparecían más insuficientes.

2. Valoración de estos aspectos, para determinar su gravedad con respecto a los conceptos de transparencia, coherencia, cohesión, desafío cognitivo, impacto afectivo, unidad. Ejemplo: Un discurso elitista, sexista o discriminatorio es una falencia de más gravedad que la falta de descripción de los criterios de evaluación, dado que permea toda la calidad del material y no es susceptible de corregirse salvo re-escribiendo. Impacta en forma afectiva al punto que invalida todo el material.
3. De acuerdo con la evaluación de la gravedad de las competencias faltantes se sustrajeron 23 puntos (La diferencia que existe entre los rangos de calificación) a los materiales que aparecían más dañados, llevando su calificación un lugar más abajo en la escala de Excelente a Malo. Los materiales en los que el resultado cuantitativo parecía de acuerdo con el cualitativo, conservaron el puntaje y la calificación inicial, pero también se dieron razones para ello en cada caso.

En la tabla de competencias y sus indicadores, están marcadas en gris oscuro los indicadores de competencias cruciales y en gris claro los indicadores de competencias de alta relevancia, pero no cruciales. De acuerdo con el tipo de falencia, se efectuó la deducción de puntaje. Esta deducción afectó a la calificación global del material de Malo a Excelente, pero no está reflejada en los porcentajes totales en la tabla de resultados cuantitativos. Se comenta en el resumen final.

- d. Como hemos explicado, se sumó el total de puntos obtenidos por cada indicador y el total para cada competencia. Dado que ninguna competencia tiene asignado el mismo número de puntos, porque varía el número de indicadores, estos resultados finales de la evaluación para cada indicador y totales para cada competencia se expresaron en porcentajes.

Se obtuvieron así dos tablas de resultados numéricos: la que refleja el resultado de la evaluación global de los materiales y la que refleja la evaluación de cada competencia. La primera se usó simplemente como información complementaria, dado que los materiales no estaban bajo

análisis como tales. Esa evaluación proveyó elementos de juicio cualitativos al análisis de los datos de los puntajes numéricos.

Como información adicional, se analizó qué aspectos globales de los materiales (coherencia, cohesión, impacto afectivo, conflicto cognitivo, transparencia) aparecían más fuertes y cuáles más débiles.

#### **6.5.b. Análisis de los cuestionarios**

Los resultados de los cuestionarios se procesaron como respuestas abiertas, tomando en cuenta la frecuencia de repetición de ciertos conceptos.

El resultado del análisis de las respuestas a los cuestionarios se tomó como un elemento adicional o información accesorio para las evaluaciones cualitativas de los resultados del análisis de competencias hecho a través de sus indicadores en los materiales.

El resultado de las respuestas simplemente se evaluó en términos de si los cuestionarios reafirmaban lo evaluado en el análisis de materiales (correspondencia) o lo contradecían (discrepancias), y hasta qué punto.

El resultado de los cuestionarios no incidió en el puntaje de los materiales.

#### **6.5.c. Evaluación final**

Los puntajes de la evaluación de las competencias, hecha a través del análisis de materiales, se volcaron en las tablas PUNTAJE TOTAL PARA CADA COMPETENCIA. Hay tres de estas tablas: la que refleja los resultados generales por indicador y totales por competencia, la que incluye solo las competencias que obtuvieron puntajes por debajo del 56% y la que muestra los totales por competencia sin el detalle de cada indicador.

En la tabla PUNTAJES TOTALES DE LOS TRABAJOS ANALIZADOS se puede ver en forma gráfica qué calificación predominaba para los trabajos analizados, en general. A esta tabla se le adjunta el análisis de los materiales que merecieron deducciones de puntajes.

El análisis de las respuestas de los contenidistas a los cuestionarios se volcó en la tabla ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS.

Los datos volcados en estas tablas sirvieron para el análisis y evaluación finales, que los interpreta a la luz del marco teórico propuesto para dar respuestas a las preguntas de investigación.

## **6.6. Resultados esperados**

Conocer si existen diferencias entre las competencias que poseen los docentes universitarios para desempeñarse como contenidistas de EaD, evidenciadas en el diseño y el discurso de los materiales curriculares que han producido, y las que se proponen como necesarias para producir materiales curriculares de calidad.

Si estas diferencias existen, describir en qué aspectos y hasta qué punto sería necesario capacitar al profesorado universitario como contenidistas de EaD, como contribución a los programas de formación docente, o llevar a cabo otras acciones para saldarlas en la medida adecuada.

## SECCIÓN V – PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Luego de efectuar la evaluación de los materiales y recibir las respuestas a los cuestionarios, se volcaron los datos en los instrumentos descritos en el Capítulo 6 y se analizaron de acuerdo con los principios teóricos que usamos para este trabajo. Expondremos aquí estos datos y su análisis, que servirá de base para las conclusiones que presentaremos en el Capítulo 9, en el que formularemos respuestas a las preguntas de investigación.

### CAPÍTULO 7 – Presentación de los datos

#### 7.1. Datos sobre la calidad de los materiales

Comenzaremos por analizar el grado de calidad que parece estar presente en los materiales, dado que los hemos tomado como indicadores de las competencias de sus autores, de acuerdo con el principio que indica que las competencias se miden por el desempeño, que usamos como una forma operacionalizar las competencias. Estos resultados se presentan solamente a título informativo y ampliatorio, dado que no fueron los materiales sino las competencias de los contenidistas el foco del análisis. Se analizaron dos trabajos de cada contenidista, que en las tablas se identifican con el número de análisis y la letra “a” en el caso del segundo trabajo. Así, el contenidista número 1, por ejemplo, es el autor de los trabajos 1 y 1a.

**Tabla 5 - Calificaciones de los materiales**

Resultados finales de los análisis de materiales, luego de la deducción de puntos a algunos de ellos (Ver Apéndice I para una explicación de esta deducción).							
Número de análisis	Puntaje	Definitivo	Calificación	Número de análisis	Puntaje	Definitivo	Calificación
1	73		Regular	1a	76		Regular
2	141		Excelente	2a	143 <sup>27</sup>	120	Muy bueno
3	131	108	Bueno	3a	130	107	Bueno
4	93		Bueno	4a	85		Regular

<sup>27</sup> En verde, materiales a los que se les dedujeron 23 puntos para esta calificación.

5	134		Muy bueno	5a	136		Muy bueno
6	50		Malo	6a	50		Malo
7	148		Excelente	7a	156		Excelente
8	125		Muy bueno	8a	111		Bueno
9	54		Malo	9a	54		Malo
10	51		Malo	10a	54		Malo
11	64		Malo	11a	64		Malo
12	132		Muy bueno	12a	125		Muy bueno
13	146	123	Muy bueno	13a	146		Excelente
14	99		Bueno	13a	102		Bueno
15	134	111	Bueno	15a	127	104	Bueno
16	115		Bueno	16a	118		Muy bueno
17	111		Bueno	17a	131		Muy bueno
18	95		Bueno	18a	75		Regular
19	106		Bueno	19a	109		Bueno
20	96	73	Regular	20a	109		Bueno
21	133		Muy bueno	21a	133		Muy bueno
22	135	112	Bueno	22a	138	115	Bueno
23	135		Muy Bueno	23a	140		Excelente
24	100		Bueno	24a	110		Bueno
25	54		Malo	25a	54		Malo
26	92		Bueno	26a	92		Bueno
27	132		Muy bueno	27a	133		Muy bueno
28	142		Excelente	28a	149		Excelente
29	100		Bueno	29a	94		Bueno
30	76		Regular	30a	74		Regular

<b>Resumen de resultados de la calificación de los materiales, sobre 60 análisis</b>				
<b>Excelentes</b>	<b>Muy buenos</b>	<b>Buenos</b>	<b>Regulares</b>	<b>Malos</b>
7 (11,66%)	14(23,33%)	22(36,66%)	7(11,66%)	10(16,66%)

Solamente 28,32% de los materiales han recibido calificaciones por debajo del 56%, es decir, de Regulares o Malos, de manera que la mayoría ha estado en el rango que va de Buenos a Excelentes. Esto nos permite asumir que en su mayor parte los contenidistas han logrado una mediación pedagógica de calidad aceptable u óptima, aun con aspectos que puedan mejorarse. Sin embargo, cabe ampliar esta evaluación examinando sus aspectos cualitativos.

Como recordamos, en algunos casos se han deducido 23 puntos cuando se encontraban bajas ciertas competencias consideradas cruciales. En los casos en que esto se hizo, es importante notar que se ha debido siempre a problemas con la formulación de objetivos, característica esta que compromete toda la calidad del material y puede indicar que el propio contenidista no tiene claras sus metas.

**Tabla 6 – Deducción de puntaje**

<b>Materiales a los que se les dedujeron puntos y justificación de esta deducción</b>	
<b>Análisis</b>	<b>Comentario</b>
2a	Confusión entre objetivos y propósitos.
3 y 3a	Falta de coherencia entre los principios que rigen la enseñanza y los que rigen las evaluaciones.
13	Se enuncia un objetivo que luego no se aborda.
15 y 15a	Discrepancia entre los objetivos que se enuncian y los que se evalúan. Uso inapropiado de los foros, para subir tareas.
20	Confusión entre objetivos y propósitos. Las actividades tampoco conducen al logro de estos propósitos.
22 y 22a	Objetivos no medibles.

Sin embargo, se observa que el problema no es lo suficientemente serio para llevar los materiales a la categoría de Regulares o Malos, porque hay otros rasgos de calidad presentes en ellos que neutralizan el impacto de esta debilidad. En otros casos, la dificultad con la formulación de objetivos o la ausencia de ellos incidió junto con otros factores para que los

materiales fueran calificados como Regulares o Malos en la primera evaluación, sin que mediara deducción de puntaje.

Nuestro análisis se debe complementar con un examen de hasta qué punto están presentes en los materiales las características de calidad para materiales curriculares que formulara O’Neill (1996) y que tomamos como parámetros en nuestro marco teórico. Recordemos que tomamos los criterios de transparencia, coherencia, cohesión, desafío cognitivo e impacto afectivo para juzgar la calidad global de los materiales curriculares. De acuerdo con esto, en los análisis cualitativos de los materiales se determinó cuáles de estos aspectos parecía haber sido descuidado, o presentaba falencias destacables. En cuanto a la unidad, se la suprimió del análisis porque no estaba presente en ninguno de los materiales. Presentamos una tabla con el resultado de este análisis, que se puede ampliar con la lectura del Apéndice I. Se indica lo más relevante, con la consideración, ya expuesta, que los cinco aspectos están interrelacionados y las características de cada uno afectarán las de todos. Para apreciar el grado en que un rasgo del material parece deficitario, ver la calificación de calidad de los materiales en la Tabla 11.

**Tabla 7 – Análisis según criterios de O’Neill**

<b>Análisis cualitativo de materiales según criterios de O’Neill (1996)</b>						
No de análisis	Calidad <sup>28</sup>	Aspectos que presentan falencias.				
		Transparencia	Coherencia	Cohesión	Desafío cognitivo	Impacto afectivo
1. 1 a	73R 76R	x		x		x
2. 2 a	141E 118MB	x (En 2 a)				
3. 3 a	106B 105B	x	x		X	x
4. 4 a	93B 85R	x	x		X	x
5. 5 a	134MB 136MB					
6. 6 a	50M 50M	x	x		X	x
7. 7 a	148E 156E					

<sup>28</sup> Se muestra el puntaje obtenido por los dos análisis y su calificación: E: Excelente, MB: Muy bueno, etc. El resultado que aparece en segundo término en cada celda es el Análisis “a” en cada caso.

8. 8 a	125MB 111B					x (En 8 a)
9. 9 a	54M 54M	x	x		X	x
10. 10 a	51M 54M	x	x		X	x
11. 11 a	64M 64M	x	x		X	x
12. 12 a	132MB 125MB					
13. 13 a	101MB 146E	x (En 13)	x (En 13)			
14. 14 a	99B 99B	x				
15. 15 a	109B 102B	x				
16. 16 a	115B 118MB	x			X	x
17. 17 a	111MB 135MB	x			X	
18. 18 a	95B 75R	x	x		X	x
19. 19 a	106B 109B	x			X	x
20. 20 a	71R 109B	x	x		X	x
21. 21 a	133MB 133MB					
22. 22 a	110B 113B	x				
23. 23 a	110B 140E					
24. 24 a	100B 110B					x (En 24 a)
25. 25 a	54M 54M	x	x		X	x
26. 26 a	92B 92B				X	x
27. 27 a	132MB 133MB					
28. 28 a	142E 149E					
29. 29 a	100B 94B	x				
30. 30 a	76R 74R	x			X	x

Constatamos que el aspecto más débil es la transparencia y el más fuerte, la cohesión. La cohesión se nutre, en los casos analizados, del conocimiento que los contenidos tienen de la disciplina en la que se mueven y de su capacidad de ordenar de manera lógica los contenidos, con criterios que normalmente van de lo más básico a lo más complejo, o de lo general a lo particular o viceversa. La pérdida de transparencia, por otra parte, está generalmente producida por inconsistencias en el diseño de la ruta de aprendizaje, como falta de correspondencia entre el enfoque y las evaluaciones, o entre los objetivos y las evaluaciones, la ausencia de actividades, la ausencia de objetivos o su formulación imprecisa, por nombrar las causas más comunes. Es decir, se puede asumir que los aspectos relacionados con transmitir información no presentan debilidades, pero no ocurre lo mismo con la parte didáctica, que debería intentar transformar esa información en conocimiento. Los materiales tienen un fuerte sesgo informativo y se parecen de manera sugestiva a conferencias, manuales o clases magistrales.

En general, se aprecia que en los materiales en los que la transparencia está comprometida, también lo están la coherencia, el desafío cognitivo y el impacto afectivo, aunque con algunas excepciones. Como explicamos ya, es difícil que uno de estos aspectos no impacte en todos los otros, con la salvedad de la cohesión, que depende de factores más técnicos y académicos. En realidad, es la falta de coherencia lo que produce la mayor merma a la transparencia y una vez que esto ocurre, el desafío cognitivo se eleva pero de manera improductiva: el mayor esfuerzo no será necesario para aprender más, sino para lograr usar de manera eficiente los materiales. Una vez que se plantea esta situación, es muy posible la merma de la motivación, parte esencial del impacto afectivo.

Este tipo de dificultades revela una cierta tendencia a centrar los materiales y la enseñanza en el docente, dado que no favorecen la autonomía del estudiante para la creación de conocimientos y por lo que hemos comentado, tampoco la motivación. También puede producirse una cierta indefensión del estudiante a la hora de autoevaluarse, porque si los objetivos no son claros tampoco le será fácil averiguar si los alcanzó, lo que coloca la evaluación íntegramente en manos del docente. Nótese que esto también trae aparejado un aumento del poder del docente, que será el árbitro final y casi único del grado de éxito de los estudiantes.

## 7.2. Datos sobre las competencias de los contenidistas

Abordaremos un análisis general de cada grupo de competencias y uno más pormenorizado de las competencias cuya evaluación presenta rasgos más distintivos. Tomaremos como base los puntajes obtenidos por los distintos indicadores y las respuestas a los cuestionarios.

**Tabla 8 – Evaluación de los indicadores de competencias**

Competencias	Indicadores	Análisis 1-30 <sup>29</sup>	Total puntos	Total%	Análisis 1a-30a <sup>30</sup>	Total puntos	Total%	Puntos totales.	% FINAL <sup>31</sup>
<b>A. Competencias docentes</b>									
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	19	90	21,11%	17	90	18,89%	36	20,00%
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	30	90	33,33%	31	90	34,44%	61	33,89%
	Total	49	180	27,22%	48	180	26,67%	97	26,94%
<b>A.2. Creación del programa de la asignatura.</b>									
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	57	90	63,33%	56	90	62,22%	113	62,78%
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	78	90	86,67%	74	90	82,22%	152	84,44%
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	57	90	63,33%	56	90	62,22%	113	62,78%

<sup>29</sup> Primera unidad de material analizada, para cada contenidista.

<sup>30</sup> Segunda unidad de material analizada, para cada contenidista. Ejemplo: Para el contenidista 1, Análisis 1 y Análisis 1 a.

<sup>31</sup> En rosa: competencias e indicadores por debajo del 56%, con calificación de Regular o Malo.

A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan medibles.	61	90	67,78%	55	90	61,11%	116	64,44%
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	85	90	94,44%	82	90	91,11%	167	92,78%
	La bibliografía es suficiente.	67	90	74,44%	67	90	74,44%	134	74,44%
	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	50	90	55,56%	50	90	55,56%	100	55,56%
A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	66	90	73,33%	64	90	71,11%	130	72,22%
	Los recursos son suficientes y variados.	52	90	57,78%	51	90	56,67%	103	57,22%
	Los recursos son pertinentes.	62	90	68,89%	60	90	66,67%	122	67,78%
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	55	90	61,11%	51	90	56,67%	106	58,89%
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	61	90	67,78%	56	90	62,22%	117	65,00%
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	56	90	62,22%	55	90	61,11%	111	61,67%
	Total	808	1170	69,06%	873	1170	74,62%	1681	71,84%
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.									
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	73	90	81,11%	69	90	76,67%	142	78,89%
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	46	90	51,11%	47	90	52,22%	93	51,67%
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	47	90	52,22%	48	90	53,33%	95	52,78%

A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres.	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	45	90	50,00%	43	90	47,78%	88	48,89%
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	50	90	55,56%	48	90	53,33%	98	54,44%
A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	50	90	55,56%	48	90	53,33%	98	54,44%
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	30	90	33,33%	28	90	31,11%	58	32,22%
A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	49	90	54,44%	44	90	48,89%	93	51,67%
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	21	90	23,33%	20	90	22,22%	41	22,78%
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	24	90	26,67%	26	90	28,89%	50	27,78%
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	29	90	32,22%	28	90	31,11%	57	31,67%
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	51	90	56,67%	42	90	46,67%	93	51,67%
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de	41	90	45,56%	38	90	42,22%	79	43,89%

	conocimientos.								
	Total	557	1170	47,61%	529	1170	45,21%	1086	46,41%
<b>B. Competencias comunicativas.</b>									
<b>B.1. Dominio del idioma.</b>									
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	85	90	94,44%	82	90	91,11%	167	92,78%
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	87	90	96,67%	83	90	92,22%	170	94,44%
B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	87	90	96,67%	83	90	92,22%	170	94,44%
B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	87	90	96,67%	83	90	92,22%	170	94,44%
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	90	90	100,00 %	87	90	96,67%	177	98,33%
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	90	90	100,00 %	87	90	96,67%	177	98,33%
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	86	90	95,56%	83	90	92,22%	169	93,89%
	Total	610	630	96,83%	588	630	93,33%	1198	95,08%
<b>B.2. Capacidad de comunicación</b>									
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil seguir su ilación.	87	90	96,67%	85	90	94,44%	172	95,56%
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	52	90	57,78%	51	90	56,67%	103	57,22%
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda	58	90	64,44%	51	90	56,67%	109	60,56%

interlocutores.	persona.								
	Hay preguntas retóricas.	44	90	48,89%	43	90	47,78%	87	48,33%
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	38	90	42,22%	37	90	41,11%	75	41,67%
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	19	90	21,11%	22	90	24,44%	41	22,78%
B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	90	90	100,00%	86	90	95,56%	176	97,78%
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	89	90	98,89%	87	90	96,67%	176	97,78%
B.2.6. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	47	90	52,22%	45	90	50,00%	92	51,11%
B.2.7. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	65	90	72,22%	60	90	66,67%	125	69,44%
	Total	592	900	65,78%	567	900	63,00%	1159	64,39%
B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos...									
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	40	90	44,44%	38	90	42,22%	78	43,33%
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	60	90	66,67%	57	90	63,33%	117	65,00%

B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	54	90	60,00%	52	90	57,78%	106	58,89%
	Total	154	270	57,04%	147	270	54,44%	301	55,74%
<b>C. Competencias evaluativas.</b>									
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	57	90	63,33%	55	90	61,11%	112	62,22%
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	50	90	55,56%	42	90	46,67%	92	51,11%
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	57	90	63,33%	54	90	60,00%	111	61,67%
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	75	90	83,33%	69	90	76,67%	144	80,00%
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	70	90	77,78%	63	90	70,00%	133	73,89%
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	28	90	31,11%	24	90	26,67%	52	28,89%
	<b>Total</b>	335	540	62,04%	307	540	56,85%	642	59,44%
	<b>Total general</b>	3105	4860	63,89%	3059	4860	62,94%	6164	63,42%

Tabla 9 – Indicadores con debilidades

<b>Indicadores que obtuvieron un puntaje inferior al 42% (Malo) y entre el 42% y el 56% (Regular). Ver Tabla 8.</b>		
<b>A.Competencias docentes</b>		
	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	20,00%
A.1. Inserción empática en el contexto.	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	33,89%
A.2.5. Selección de la bibliografía	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	55,56%
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	51,67%
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	48,89%
	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	52,78%
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	54,44%
A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	54,44%
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	32,22%
A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	51,67%
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	22,78%
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	27,78%
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	31,67%
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	51,67%
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	43,89%

<b>B. Competencias comunicativas.</b>		
	Hay preguntas retóricas.	48,33%
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	41,67%
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	22,78%
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	43,33%
<b>C. Competencias evaluativas.</b>		
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	51,11%
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	28,89%

Tabla 10 – Totales para las competencias

<b>Totales para las competencias</b>	
<b>A. Competencias docentes</b>	
A.1. Inserción empática en el contexto.	26,94%
A.2. Creación del programa de la asignatura.	71,84%
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.	46,41%
<b>B. Competencias comunicativas.</b>	
B.1. Dominio del idioma.	95,08%
B.2. Capacidad de comunicación	64,39%
B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos...	55,74%
<b>C. Competencias evaluativas.</b>	
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	62,22%
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	51,11%
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	61,67%
C.4. Validez de contenidos.	80,00%
C.5. Claridad en las consignas.	73,89%
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	28,89%

Solamente once de los treinta contenidistas cuyos trabajos se analizaron contestaron los cuestionarios. Ante la imposibilidad de conseguir más respuestas, nos hemos limitado a examinar las disponibles.

En la tercera y cuarta columnas de la tabla que sigue se indica si el análisis de las respuestas está o no de acuerdo con las características de los materiales que su análisis puso en evidencia.

**Tabla 11 – Respuestas a los cuestionarios**

Pregunta	Aspectos predominantes de las respuestas	Concuerda	Discrepa
1. ¿Qué características de sus materiales curriculares considera más sobresaliente?	Destacan aspectos pedagógicos, como la organización, las actividades o la implementación.		No parece que se hubiera dado tanta relevancia a estos aspectos.
2. ¿Con qué otras asignaturas pudo asociar la suya?	Hay muy pocas asociaciones explícitas y claras y en tres casos no se ha comprendido la pregunta y se mencionan asociaciones que no son a otras asignaturas del plan de estudios.	No abundan las asociaciones explícitas.	
3. ¿Qué objetivo de sus materiales consideró de particular importancia para el estudiante?	Sólo en dos casos se enuncian objetivos. El resto confunde objetivos con propósitos e incluso con contenidos o actividades.	La confusión está presente en los materiales.	
4. ¿Para qué objetivo le resultó más difícil seleccionar y diseñar actividades de aprendizaje?	Hay correspondencia con la pregunta anterior. Los que no enunciaron objetivos siguen confundiéndolos o dan respuestas que no responden la pregunta.	Subsiste la confusión.	

5. ¿Con qué criterios ordenó las actividades?	El criterio que prevalece es el de grado de dificultad, asociado con la sucesión de aprestamiento o introducción, práctica e integración o aplicación práctica.		No se ve tan claramente el criterio de secuenciación y en muchos casos, el nivel de dificultad permanece igual a lo largo de todo el material.
6. ¿En qué difiere el lenguaje de una clase presencial de la escritura de materiales curriculares?	Se destaca la diferencia entre el lenguaje escrito y el oral y se describe la necesidad de tomar en cuenta al otro, anticipar preguntas y crear un diálogo didáctico.		La falta de un genuino diálogo didáctico es uno de los puntos más débiles de los materiales analizados.
7. ¿Qué espera de sus estudiantes en la Universidad?	Capacidad de aprendizaje autónomo y de aplicar lo aprendido a la práctica.		Se han detectado debilidades en cuanto a la unión de la teoría con la práctica y el fomento de la autonomía del alumno y el pensamiento crítico.
8. ¿Qué criterios usó para elegir el tipo de diseño de los exámenes parciales y finales?	Coherencia con las actividades presentadas en el curso y actividades de elaboración. Mayoría de exámenes basados en los contenidos, no en las habilidades.	Correspondencia parcial.	Discrepancia parcial. Se observaron casos en los que los exámenes no eran coherentes con el enfoque.
9. ¿Qué medios tecnológicos le hubiera gustado usar y no pudo?	En general, no se indican. Cuando se enumeran, se refieren a medios para facilitar la comunicación sincrónica.	Los contenidos usaron medios que parecen satisfacerles, aunque se pueda señalar que son limitados.	

Al abordar el análisis de estas respuestas debemos recordar la incidencia de una importante circunstancia: los materiales analizados constituían la primera versión producida por los contenidistas con poca preparación previa, al principio de su trabajo, y los cuestionarios fueron administrados al final de la producción de los materiales, cuando ya los contenidistas habían tenido asiduo contacto con el equipo de diseño y habían visto los materiales terminados. Es decir, entre las primeras versiones de los materiales y la contestación de los cuestionarios había tenido lugar un proceso de elaboración, intercambio de ideas y aprendizaje. Las concepciones de los contenidistas sobre diseño pedagógico pueden haber cambiado durante este trayecto y las discrepancias con los rasgos de los materiales iniciales es posible que en alguna medida se deban a ese cambio. Por lo tanto, parecería que existió aquí una variable que es necesario tener en cuenta para no concluir de manera un tanto temeraria que los contenidistas adhieren a principios de diseño pedagógico de calidad que en realidad no llevan a la práctica.

Es importante señalar, no obstante, que en los aspectos en que subsisten las coincidencias, como la enunciación de objetivos errónea, la falta de conexión con otras asignaturas, las limitaciones en el uso de herramientas tecnológicas y otros, no parece haberse modificado la idea original de los contenidistas. No podría decirse que el proceso de aprendizaje al que nos hemos referido haya sido demasiado determinante en estos aspectos o tal vez las posturas y concepciones de los contenidistas era muy fuertes y no se logró cambiarlas. Otra posibilidad sería que el grado de desconocimiento de los contenidistas sobre estos puntos fuera muy profundo y no haya bastado el contacto con el equipo de diseño para que lograran asimilar nuevas ideas.

Recordemos que las preguntas tenían objetivos especiales, que enunciarnos en el Capítulo 6 y repetimos aquí para facilitar la lectura y ampliar el comentario sobre las discrepancias y coincidencias:

1. ¿Qué características de sus materiales curriculares considera más sobresaliente?

La pregunta tiende a indagar si el docente considera más importante el saber, manifestado a través de los contenidos, el diseño pedagógico, la utilidad, etc. y si su percepción se corresponde con el enfoque y los propósitos del diseño.

En los materiales, una mayoría de contenidistas ha considerado más importante el contenido que la ruta de aprendizaje y su percepción de cuáles son las características más importantes de sus materiales parece errónea, en general. Tal vez se aplique aquí la salvedad que hacíamos con respecto a los dos momentos de un proceso en el que se analizaron los materiales y luego se contestaron los cuestionarios. Sería posible que la respuesta fuera el resultado de un aprendizaje.

2. ¿Con qué otras asignaturas pudo asociar la suya?

La pregunta surgió luego de efectuar algunos análisis de materiales en los que se observó que en muy contadas ocasiones esta asociación existía, de manera que se esperaba dilucidar si los contenidistas eran conscientes de ello y qué razones podían dar.

Las respuestas pusieron en evidencia la falta de una adecuada guía, por un lado, dado que algunos manifestaron no conocer el plan de estudio, problemas de gestión, en los casos en que no había correlatividades entre asignaturas y en general, cierta despreocupación por el tema, incluso manifiesta en un grado de falta de comprensión de la pregunta, como si se refiriera a un tema relativamente desconocido o poco tenido en cuenta. Un aspecto interesante de algunas respuestas es que el contenidista manifiesta haber hecho asociaciones con asignaturas o disciplinas que no están en los planes de estudios dentro del que trabajan. Parecen referirse a asociaciones mentales que ellos hicieron, no a las que propusieron a sus alumnos. Esto tiene una cierta correspondencia con el problema de confundir objetivos con propósitos, como si el contenidista pensara más en función de sus metas que en los logros de los estudiantes.

3. ¿Qué objetivo de sus materiales considera de particular importancia para el estudiante?

La pregunta espera averiguar si el docente tiene clara la distinción entre objetivos y propósitos y si toma a los primeros como expectativas de logro expresadas con verbos de desempeño.

La coincidencia con lo que reflejan los materiales es casi total. En general, se confunden objetivos con propósitos o las enunciaciones de objetivos son vagas. Explicaremos este punto en más detalle luego.

4. ¿Para qué objetivo le resultó más difícil seleccionar y diseñar actividades de aprendizaje?

Indagamos si seleccionó las actividades en función del objetivo a lograr, ya sea que la noción de objetivo esté clara o no, o si lo hizo usando otros criterios.

La respuesta refuerza lo dicho sobre la confusión acerca de objetivos y propósitos. Las actividades se han seleccionado con criterios que resultan razonables en general, pero no reflejan que se hayan tenido los objetivos como metas a lograr por parte de los estudiantes.

5. ¿Cómo ordenó las actividades?

Intenta averiguar si, en general, hubo una secuenciación de actividades acordes con los requerimientos de la asignatura y los objetivos del curso y con qué criterios se hizo.

Las discrepancias entre las respuestas y lo que reflejan las primeras versiones de los materiales pueden haber surgido del trabajo que los contenidistas hicieron con el equipo de diseño y deberse a la brecha temporal entre la primera versión y la definitiva. En esta respuesta, más que en ninguna otra, podemos suponer que se produjo un proceso de aprendizaje. En las respuestas, los contenidistas describen criterios de secuenciación tales como la progresión de complejidad, el grado de dificultad, y otros que resultan claros y pertinentes.

6. ¿En qué difiere el lenguaje de una clase presencial de la escritura de materiales curriculares?

Indaga qué clase de discurso creyó adecuado el contenidista y por qué.

Es bastante improbable que la discrepancia que estas respuestas tienen con las versiones analizadas pueda solucionarse con el trabajo con el equipo de diseño, por lo que la brecha temporal que estamos considerando para esta evaluación de las respuestas no

puede tomarse como un factor muy determinante en este caso. Es probable que los contenidistas recibieran consejo acerca de su discurso didáctico, pero no tanto como para que hubieran logrado realmente apropiarse de sus características y cambiar su forma de expresión al escribir, proceso que parecería tan profundo y difícil que no podría producirse en el tiempo en que un equipo de producción de materiales interactúa con un contenidista.

7. ¿Qué espera de sus estudiantes en la Universidad?

Al responder, el contenidista estará dando definiciones parciales de su posición con respecto a la relación docente-estudiante.

La responsabilidad por la definición de la relación docente-estudiante se pone siempre en manos de este último. Se espera que se entusiasmen, que se apropien de los temas, que sean autónomos, etc. No hay expectativas con respecto a trabajo en común con el docente ni a aportes que los estudiantes puedan hacer.

8. ¿Qué criterios usó para elegir el tipo de diseño de los exámenes parciales y finales?

Esta pregunta se separa a propósito de la N° 4, porque apunta a dilucidar la Coherencia de enfoque que el contenidista asigna a sus evaluaciones, o si no le presta atención a ese aspecto. Las respuestas a la N° 4 y a esta pregunta deberían ser similares.

Las respuestas son similares, en efecto, porque no todas las evaluaciones tienen Coherencia de enfoque con respecto a los enfoques pedagógicos y las actividades. Esto coincide con la confusión con respecto a objetivos y propósitos.

9. ¿Qué medios tecnológicos le hubiera gustado usar y no pudo? ¿Por qué?

La pregunta se orienta a saber si el contenidista poseía conocimientos adecuados del manejo de las tecnologías y si esto fue un obstáculo o una ventaja.

Los contenidistas no parecen haber poseído conocimientos adecuados de las posibilidades tecnológicas y tampoco se manifiestan preocupados por esa limitación. El

analista puede suponer que esto fue un obstáculo para la producción de materiales de calidad, pero sus autores no lo ven de esa manera, en general.

Reiteramos que el análisis de las respuestas a los cuestionarios, con las limitaciones expuestas, constituye solamente un elemento de referencia para las conclusiones que podemos extraer de este estudio de caso.

Merece alguna consideración adicional la reticencia de los contenidos de los respondientes para responder el cuestionario. A pesar de que se les dio toda la información posible sobre el destino que iban a tener sus respuestas y que se les garantizó el anonimato, solamente once de los treinta respondieron. Los pedidos se reiteraron hasta el límite de la prudencia y en varios casos, hubo promesas reiteradas de colaboración, que no se materializaron en respuestas. Nótese además que los respondientes eran colegas que conocían la necesidad de colaboración con los que están escribiendo tesis y probablemente la hayan necesitado ellos mismos alguna vez, es decir, no se enfrentaban a una situación inédita en su medio profesional que pudiera provocar recelos o desconfianza. Es curioso, también, que nadie expresara reservas ni se negara a responder. Simplemente no lo hicieron.

Si intentáramos relacionar esta situación con algunos de los aspectos de nuestra taxonomía, podría ser parte de la competencia que aparece más débil en todos los casos analizados: la inserción empática en el contexto. La tendencia al aislamiento está presente en la debilidad manifiesta de esta competencia y también en los problemas de confusión de objetivos y propósitos, la falta de nexos temáticos y el estilo expositivo que en un buen número de casos analizados sustituye al diálogo didáctico. Es un rasgo que puede asociarse con la enseñanza centrada en el docente y tal vez, también con la errónea interpretación que a menudo se hace del concepto de libertad de cátedra, tomado por algunos docentes como el derecho a trabajar no con independencia intelectual y académica sino como profesionales autónomos, con total falta de empatía hacia el contexto, problema también detectado por Zabalza (2003) en las universidades españolas.

## **CAPÍTULO 8 – Análisis de los datos**

Pasaremos a analizar los datos presentados en las tablas precedentes. Este análisis servirá de base para las conclusiones que expondremos en el Capítulo 9. Para facilitar la lectura, repetiremos en cada caso la definición de cada competencia ya enunciada oportunamente.

### **8.1. Competencias de los contenidistas**

#### **8.1.a. Competencias docentes**

##### **A.1. Inserción empática en el contexto.**

Competencia necesaria para integrarse a un entorno de aprendizaje, relacionando la asignatura con todas las otras, con el nivel de la carrera o curso y con los recursos propios de la EaD de los que se dispone.

Es la competencia que aparece más débil. La relación de los materiales con el resto del plan de estudios, con las otras unidades o módulos de la misma asignatura, con otros espacios de la EaD y a veces, la de los temas dentro de la misma unidad, es prácticamente inexistente. Se puede sospechar una tendencia de los contenidistas a concentrarse en su asignatura sin tomar en cuenta los nexos que puede tener con las demás e incluso, una inclinación a una mediación pedagógica que presente cada instancia de la ruta de aprendizaje como un fragmento independiente, un trozo de un todo que el estudiante deberá construir solo. Con respecto a marcar la relación entre el material curricular en sí, los foros, las clases virtuales y otros recursos, la debilidad en este sentido podría estar asociada al desconocimiento de estas herramientas, que sin embargo debieron estudiarse antes de producir el material.

El análisis de los cuestionarios, como hemos visto, parece reforzar estas hipótesis, porque los respondientes no se muestran preocupados por los aspectos de inserción en el contexto y algunos manifiestan haberlos tenido en cuenta, a pesar de que esto no está explícito en el material. También se nota en las respuestas que los contenidistas no aspiraban, en su mayoría, a

usar más herramientas tecnológicas que las que usaron y que resultan limitadas. Esto puede indicar que creían que no las necesitaban porque no las conocían o porque no habían logrado dominarlas, aunque yendo al meollo del problema, puede ser que las desestimaban porque todavía no tenían incorporados los procesos y posibilidades de la EaD. En algunos casos, los planes de estudio a los que pertenecían las materias no tenían correlatividades y es posible que los contenidistas no hubieran intentado nexos con otras asignaturas por no poder contar con que los estudiantes ya las hubieran cursado o las estuvieran cursando.

En el caso de esta competencia, cabe reflexionar sobre la gestión de los equipos de EaD universitarios, donde no parecería que se hubiera brindado suficiente información previa a los contenidistas sobre los planes de estudio ni sobre las herramientas de la educación virtual. También cabe reflexionar sobre la confección de planes de estudios sin asignaturas correlativas, a menudo concebidos para frenar el desgranamiento de la matrícula y no con una visión pedagógica.

## **A. 2. Creación del programa de la asignatura**

Recordemos que no consideraremos *programa* la mera lista de los contenidos a estudiar, sino también las actividades diseñadas para transmitirlos y las evaluaciones y que este programa debe ser coherente con el enfoque y el método que de él deriva. Definimos enfoque como la combinación de la naturaleza epistemológica de la asignatura y una concepción del aprendizaje.

Esta competencia obtiene un puntaje de 71,84% y no parece ser débil. Sin embargo, tenemos que hacer ciertas salvedades con respecto al análisis y al puntaje asignado. En principio, en la competencia A.2.1. (Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos), observamos que de los 60 trabajos evaluados, solamente ocho presentan programas con enfoques que no son lineales en su estilo: dos integradores de tres áreas, cuatro de trabajo por proyectos y dos integradores de dos áreas. El resto contiene una lista de contenidos a tratar, típico enfoque del ámbito universitario, sin incorporar ningún estilo de apropiación de los conocimientos. La manera como se desarrolla la ruta de aprendizaje es casi siempre coherente con este estilo lineal, dado que se expone un contenido tras otro y se evalúa si se aprendieron.

Así, el enfoque resulta lineal-expositivo, fundado en el paradigma “yo informo, tú aprendes” o en la metáfora del ánfora y el vaso. No siempre es claro el propósito del contenidista, pero cuando se puede deducir del material y complementar con los cuestionarios, resulta también bastante coherente con el enfoque, al poner el énfasis en que se aprendan y recuerden los contenidos, con poca oportunidad de desarrollar competencias.

No ha sido posible determinar con claridad, en la competencia A.2.2. (Elección del estilo y la forma del programa, de acuerdo con el enfoque), si realmente hubo en todos los casos una elección del estilo y forma (Ver cómo los definimos en el Capítulo 5) del programa o del enfoque, o si los contenidistas usan esta forma lineal porque es la que conocen y la que se acepta en cualquier universidad e incluso es válida ante las autoridades educativas gubernamentales. Ante la dificultad de esclarecer en profundidad si la elección entre varias formas de programas había existido, preferimos suponer que existió. Con respecto a que fuera la adecuada para la asignatura, juzgamos en cada caso si alguna otra forma podría haber sido notoriamente más apropiada, en base a la naturaleza de la disciplina y si consideramos que la lineal podía aceptarse, la calificamos con 3 o 2, según la claridad de la implementación. Lo hicimos para dar a este enfoque el beneficio de la duda, como habíamos hecho con respecto a la existencia de una elección, porque en realidad, dentro del constructivismo social que hemos usado como parte de nuestra sustentación teórica desde la psicología cognitiva y de la enseñanza centrada en el estudiante, el enfoque lineal no sería adecuado para ninguna asignatura, porque no contempla el aprendizaje espiralado.<sup>32</sup>

¿Por qué hicimos esto, que parece contradecir los principios del marco teórico? Al ser tan generalizado el problema, se consideró que constituía una categoría digna de analizarse como una tradición establecida y que darla por totalmente errada equivalía a suponer que el enfoque de los programas de la educación universitaria fuera ineficaz, cosa que resulta disparatada. Esta

---

<sup>32</sup> Por ejemplo, no se consideró que un enfoque totalmente expositivo y lineal fuera lo más adecuado para una asignatura relacionada con el lenguaje, donde un enfoque integrador podría haber sido más indicado, ya que el lenguaje no es algo que pueda analizarse ni construirse sumando unidades de contenidos específicos. Sin embargo, el enfoque lineal podría ser aceptable para enseñar hechos históricos, aun cuando resultaría meramente informativo si no estuviera acompañado por actividades para el desarrollo del pensamiento crítico.

consideración también se hizo para evitar transformar el estándar en intento de condicionamiento, como se dijo en el Capítulo 1.<sup>33</sup>

La competencia A.2.3. (Fijación de propósitos para el programa), también resulta bastante fuerte y su coherencia con el enfoque se evaluó asimismo sin calificarla. En los casos de dudosa coherencia, que recibieron puntajes de 2, hubo problemas para deducir cuáles eran los propósitos. Los cuestionarios sirvieron para aclarar algo este punto y cuando eso ocurrió, se reconsideró el puntaje.

La competencia crucial en este grupo es la Formulación de objetivos de desempeño, A.2.4., que obtuvo un puntaje de 64,44%, muy bajo, aunque no llegue a ser Regular y quede en la categoría de Bueno. En efecto, si se considera que la mayor parte de los puntajes que se dedujeron de los materiales fue a causa de falencias en esta competencia, encontramos razones para considerarla débil. Además, siendo una de las cruciales, una calificación de Bueno es baja, dado que la enunciación adecuada de objetivos impacta sobre el grado de centralización de la enseñanza en el estudiante (Rogers, 1972; Gagne, 1985; Zabalza, 2003; García Aretio, Ruiz Corbella y Domínguez Figaredo, 2007 y demás trabajos a los que hacemos referencia en el Capítulo 3).

Las principales razones para los puntajes bajos para esta competencia fueron:

- a. Se confunden objetivos con propósitos.
- b. Se formulan objetivos con verbos que no denotan desempeño y que hacen el objetivo difícil o imposible de medir.
- c. Se confunden objetivos con actividades de aprendizaje.
- d. Se confunden objetivos con acciones del contenidista, como explicar o proveer ejercitación.
- e. No hay objetivos.
- f. Los objetivos que se formulan no se desarrollan.

---

<sup>33</sup> Surge en este punto la pregunta si la tradición no sería preferible a la prescripción que parece emanar del estándar. Por ello, nos permitimos una digresión en este punto. Los materiales curriculares analizados eran primeras versiones y su versión final, luego de haber sido procesados por el equipo de diseño, cumplía con los estándares de calidad y a menudo se había modificado el enfoque. Apreciamos en las encuestas de satisfacción tomadas a los alumnos que los materiales así modificados obtenían un puntaje de 4 ó 5 en una escala de 0 a 5, lo que podría llevarnos a creer que la modificación era necesaria para elevar la calidad y que si habíamos estado en presencia de una tradición, los estudiantes parecían satisfechos de apartarse de ella.

g. Los objetivos no se evalúan.

Comentaremos la implicancia de estos problemas en el Capítulo 9, pero es interesante aquí recordar la relación de esta debilidad con la falta de transparencia de los materiales, que como vimos afecta a casi todos, aunque en muchos casos los problemas con los objetivos no hayan sido serios y hayan incidido en solamente algunos aspectos de su formulación y desarrollo.

En cuanto a la competencia A.2.5. (Selección de la bibliografía), no presenta debilidades, salvo por el hecho de que no siempre la bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta, porque el contenidista suele agregar publicaciones referidas a temas no tratados en el material, con propósitos no explicados. Es dable comentarlo porque incide también en la transparencia, que hemos visto débil en casi todos los materiales.

En la competencia A.2.5. (Selección de medios y recursos), se encuentra alguna debilidad en cuanto a que estos sean suficientes y variados. La mayoría de los contenidistas ha usado un archivo de PDF, los foros y espacios para subir tareas del campus virtual. Estos recursos pueden ser suficientes porque representan lo mínimo que puede usarse para la creación de conocimientos mediada por TIC, pero no son variados y hay asignaturas en las que habría resultado enriquecedor usar más recursos, siempre respetando el equilibrio del que hablábamos en el Capítulo 5. La respuesta a la pregunta 9 de los cuestionarios revela que los contenidistas no estaban muy conscientes de esta falta de variedad o no conocían otras posibilidades.

Las competencias A.2.7. (Selección de tipos de actividades) y A.2.8. (Selección de contenidos) presentan debilidades en cuanto a la correspondencia entre las actividades y los objetivos, en algunos casos, o cuando los problemas con la enunciación de los objetivos hace difícil evaluar su coherencia con las actividades. Con referencia a los criterios propuestos por Zabalza (2003) para evaluar actividades: validez, por ser congruentes con los objetivos; significación, si la actividad en sí misma es relevante, y funcionalidad, si es realizable y compatible con el resto de los procesos didácticos, el aspecto más débil de las actividades es generalmente su validez, entonces, aunque también presentan problemas de significación y funcionalidad, cuando solamente están dirigidas a que el estudiante recuerde lo que leyó, por ejemplo. (Ver Capítulo 5)

Dijimos, citando a la CRe-LG (2002) y a Educ@l (2010) que la selección de contenidos a la que se refiere la competencia A.2.8. tiene un aspecto informativo y otro pedagógico y que no evaluaríamos el informativo por considerarlo dentro de las competencias académicas. En lo pedagógico, la selección de contenidos presenta algunas debilidades, como por ejemplo, contenidos que no se ajustan a los objetivos o que están presentados de forma muy esquemática y resultan insuficientes. A veces, la formulación de objetivos demasiado ambiciosos hace que la selección de contenidos a estudiar para lograrlos sea pobre.

### **A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.**

Competencia para producir una serie de actividades concatenadas que puedan considerarse adecuadas, según el estado del arte, para llevar al estudiante al logro de los objetivos.

Las competencias de este grupo son las más débiles. Esto afecta a varias de las competencias consideradas importantes y a una crucial, que es la capacidad de unir la teoría y la práctica. Salvo la competencia para producir la necesaria coherencia entre el estilo del programa y el de la ruta de aprendizaje, la A.3.1. (Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa), todas las demás aparecen débiles. Con respecto a esta única fuerte, cabe aclarar que se evaluó sin calificar el estilo del programa, que ya se había evaluado dentro del enfoque. Para un enfoque lineal y expositivo, se consideró que una ruta de aprendizaje que expusiera una sucesión de temas era coherente con el estilo del programa, aunque según nuestro marco teórico, ninguna de las dos características sería adecuada para promover el aprendizaje. La coherencia entre ambos rasgos del diseño se evaluó sin calificarlos. De nuevo, nos encontramos aquí frente a lo que parecería una tradición aceptada.

La competencia A.3.2.(Incorporación de organizadores previos) está ligada a la creación del conflicto cognitivo (Ver Capítulo 5), para el que resulta una suerte de aprestamiento e introducción. Esta competencia obtiene el 51,67% del puntaje en el aspecto de tomar conocimientos previos como base para los nuevos, postulado éste fundamental del constructivismo. No se observa una tendencia a hacerlo en la mayoría de los casos y hay un

número importante de materiales en los que cada tema se aborda en forma directa, sin introducciones que incluyan los conocimientos anteriores o que hagan suponer que el contenidista cree que los estudiantes posean estos conocimientos. De nuevo, las respuestas a los cuestionarios parecen indicar que los contenidistas creen haber establecido estas conexiones, cosa que no se observa de manera explícita en los materiales.

Para la competencia A.3.3.(Establecimiento de nexos entre temas), que Vygotsky (2000) y Bruner (1966) señalan como parte del andamiaje del aprendizaje, el análisis es muy parecido al anterior. Los temas aparecen aislados, si bien están bien ordenados y el estudiante podrá, si tiene la capacidad para ello, unirlos y sintetizarlos. No siempre se provee guía para que estos procesos. Surge un interrogante acerca de esta cuestión: si bien se espera que el estudiante universitario pueda secuenciar, relacionar, resumir y aplicar los conocimientos que va adquiriendo, de manera autónoma, ¿es legítimo que la universidad lo deje sin guía para hacerlo? ¿No será más probable que los estudiantes se acostumbren a deglutir una larga sucesión de contenidos sin elaboración propia, si es todo lo que se les presenta? Esto parece todavía más esperable cuando las evaluaciones sólo requieren conocimiento de los contenidos y no aplicaciones prácticas o elaboraciones personales – caso frecuente. Recordemos, al reflexionar sobre este punto, la definición de Pietro (1996) de la mediación pedagógica como “... un juego de cercanía sin invadir y un juego de distancia sin abandonar ...”. (Ver Capítulo 5)

La competencia A.3.4. (Creación de espacios para conclusiones o cierres) presenta una gran debilidad que se emparenta con el estilo lineal del programa y la consecuente forma de exponer contenidos en una sucesión de temas que no constituye una verdadera ruta de aprendizaje. La falta de cierres y conclusiones también torna muy débil el enfoque centrado en el estudiante y en gran medida anula la enseñanza espiralada. Contradice los postulados de la teoría de la Gestalt (Köhler, Kofka y Sander, 1963) y lo que Zabalza (2003) llamó *experiencias fuertes* en el proyecto de formación. (Ver Capítulo 5)

La competencia A.3.5. (Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina) se presenta un tanto débil, dado que la ruta de aprendizaje no siempre avanza de esta manera consistente y paulatina. A primera vista, podría

suponerse que esto es contradictorio con el análisis que revela que los materiales son en su mayoría cohesivos, pero no es lo mismo presentar los contenidos de manera cohesiva, que ir proponiendo etapas escalonadas de logros que involucren, además de la exposición de los contenidos, la adquisición de competencias y la presencia de un andamiaje. Estos aspectos se encontraron faltantes en esta competencia, por ejemplo, en casos en que a una larga exposición de contenidos seguía un único trabajo práctico final. A pesar de que el puntaje para esta competencia es de 54,44%, que no resulta tan bajo en la escala, está marcada en la tabla en gris claro, es decir, como una competencia más crucial que las demás, dado que es importante en el diseño de instrucción espiralado (Bruner, 1966). En virtud de esto, podemos considerar que el puntaje obtenido debe llamar nuestra atención sobre una debilidad significativa de las competencias de los contenidistas.

La competencia A.3.6. (Inclusión de espacios de auto-evaluación), es vigorosa en quienes se desempeñan dentro de los postulados del aprendizaje centrado en el estudiante (Ver Capítulo 5), pero aquí obtiene el 54,44% del puntaje. Cuando no se incluyen espacios de auto-evaluación, se disminuye la posibilidad de que el estudiante gestione su propio aprendizaje, dado que no puede comprobar cómo y en qué medida está avanzando. El problema nos retrotrae a la cuestión del grado de guía que debería proveerse para que el estudiante pudiera lograr los objetivos del curso y desarrollar también su autonomía. En la enseñanza centrada en el estudiante, sin embargo, no hay duda de que es una competencia de suma importancia la de saber proveer estos espacios de autoevaluación, por lo que aparece en gris claro en la tabla y el porcentaje que ha obtenido, aunque no parezca muy bajo en sentido numérico, lo es en la apreciación cualitativa.

En la evaluación de la competencia A.3.7. (Inclusión de trabajo autónomo y guiado), se constata una mayoría de trabajo guiado. Sin embargo, al analizar las respuestas a los cuestionarios, se aprecia que el tipo de comportamiento que se espera de los estudiantes es el de personas comprometidas, con pensamiento crítico, que aporten al proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, personas que no deberían ser guiadas todo el tiempo como en realidad ocurre en la mayoría de los materiales. Así se pone de evidencia una contradicción entre el comportamiento y desempeño que se espera de los estudiantes y la manera como se los prepara e induce a actuar.

La competencia A.3.8. (Relación entre la teoría y la práctica) es crucial porque hemos tomado los postulados de Schön (1992) y Dewey (1967) sobre este aspecto y está marcada en gris oscuro en la tabla. Aparece con debilidades importantes, en su mayoría determinadas por la preponderancia de la teoría sobre la práctica o por maneras insuficientes de conectar ambos aspectos. Por ejemplo, se observa a veces que el contenidista hace una larga exposición teórica y luego pide a los estudiantes que en el trabajo práctico del módulo o de la unidad lleven a cabo una aplicación práctica que requiere competencias no desarrolladas ni abordadas en el material. En algunos casos, se indica que se hagan estas aplicaciones en los ámbitos profesionales o sociales de los estudiantes y que ellos mismos informen de los resultados. Sin embargo, no ha habido una guía previa para que el estudiante pueda reflexionar o analizar la situación o contexto donde esta experiencia tendría lugar. En las respuestas a los cuestionarios, también en este caso se dice que los estudiantes deberían poder aplicar los conocimientos a la práctica, como si esta aplicación debiera ocurrir sin intervención ni guía del docente, quien no parece considerarse en parte responsable por el desempeño que logre el estudiante en su vida profesional.

La competencia A.3.9. (Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos) es la segunda competencia más débil, con solamente 22,78% del puntaje. En el aprendizaje espiralado, cada vuelta del espiral se asentaría en todo lo aprendido hasta ese momento. La falta de provisión de repaso y consolidación está relacionada con la ausencia de autoevaluaciones y también con las falencias en cuanto a la creación de nexos entre temas y el trabajo autónomo. La mayoría de los contenidistas no ha considerado necesario proveer instancias para estas importantes actividades de aprendizaje, dejando la consolidación de los conocimientos en manos de los estudiantes.

La competencia A.3.10. (Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria) obtiene un bajo puntaje, 27,78%. Los contenidos expuestos por el contenidista se refuerzan con la lectura de la bibliografía obligatoria, pero no se dice cuándo leerla ni con qué propósitos. Se produce así una especie de material curricular doble: una unidad o módulo de estudio y una serie de libros, artículos o manuales que el estudiante deberá leer cuando lo decida y por su cuenta asociar al contenido de la unidad o módulo. Un inconveniente puede ser, por ejemplo, que si el

estudiante trabaja primero con la unidad o módulo y luego lee la bibliografía, encuentre que tiene que volver sobre el módulo para poder encontrar los puntos de enlace entre un material y el otro. Si este procedimiento fuera intencional, podría ser útil. Si ocurre por falta de pautas, es enojoso y atenta contra la transparencia, el impacto afectivo y el desafío cognitivo. Otro problema que se constata al analizar los materiales es que la llamada Bibliografía Obligatoria, al no haber sido tomada en cuenta de forma explícita en el material curricular, luego tampoco se incluye en las evaluaciones, por lo que su carácter de obligatoria es cuestionable.

En cuanto a la competencia A.3.11. (Posibilidad de promover la respuesta mediadora), que recordemos que se trata de una estrategia emparentada con la creación del conflicto cognitivo (Vygotsky, 2000; Slamecka y Ceraso, 1960), también la vemos con muy bajo puntaje, de 31,67%. Esta competencia es importante para despertar el interés y elevar el impacto afectivo (Ver Capítulo 5) su debilidad también alarga la distancia relativa entre los interlocutores, porque el contenidista pierde una ocasión de acercarse a los estudiantes y presentarse como alguien que toma en cuenta al otro y procura interesarlo. En las respuestas a los cuestionarios, sin embargo, se constata que muchos contenidistas anhelan que los estudiantes se muestren interesados en el curso.

En cuanto a A.3.12. (Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes), vemos que si bien estas propuestas existen y el indicador de esta competencia ha obtenido un puntaje no tan bajo, de 51,67%, se formulan en muchos casos de manera muy general (“Diga cómo implementaría esto en su lugar de trabajo”) y en otros, de forma tal que se pasa abruptamente de una disquisición teórica muy abstracta, sin ejemplos, a que los estudiantes propongan una aplicación concreta de esa teoría en su ámbito social o profesional. Los que poseen esta competencia no la ejercen siempre de manera adecuada, presentándose casi como la manifestación de un propósito que como actividades de aprendizaje concretas. En casi todos los casos en que está presente, tampoco se manifiesta con “estímulos o invitaciones”, sino con consignas de trabajos prácticos o exámenes, de manera que la transferencia se propone de manera casi compulsiva y bastante súbita. Recordemos que la Educ@l considera tan importante este proceso de transferencia, que propone incluirlo en la instancia de evaluación.

La competencia A.3.13. (Predominio de actividades de elaboración) presenta dos tipos de debilidades, cuando obtiene bajo puntaje. En primer lugar, la mayoría de las actividades no requieren elaboración de conocimientos sino que están dirigidas a que los estudiantes recuerden los contenidos que se presentan de manera expositiva; en segundo lugar, son casi todas individuales y guiadas, como ya hemos expuesto.

## **8.2.b. Competencias comunicativas**

### **B.1. Dominio del idioma.**

Las competencias de este grupo son las que aparecen más fuertes en el análisis debido, probablemente, al nivel de educación formal de los contenidistas. Todos dominan el discurso académico y la jerga de su campo disciplinar (Competencias B.1.4. y B.1.5.). Toman en cuenta, asimismo, la necesidad de proveer explicaciones o glosario cuando presentan terminología científica o técnica. Dominan también los contenidistas la variedad de lengua que debe usarse al dirigirse a estudiantes universitarios (B.1.1.) del nivel de la asignatura y la carrera o curso y se manejan con un lenguaje semiformal (B.1.3). La gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico (B.1.2.) son siempre correctos según las normas que rigen el idioma español en la actualidad.

### **B.2. Capacidad de comunicación.**

Recordemos que evaluamos si los contenidistas dominan las funciones y posibilidades pedagógicas de los distintos medios y los usan de acuerdo con sus características específicas, demostrando que han hecho el cambio de didáctica necesario para pasar de lo presencial a la EaD mediada por las TIC.

La competencia B.2.1. (Ilación del discurso) es muy fuerte, como parte de la cohesión de los materiales, pero la B.2.2. (Empleo de códigos y medios diversos) llega a un nivel apenas suficiente, por la pobreza de recursos usados. Son también muy fuertes las B.2.4. (Uso de un

discurso democrático) y B.2.7. (Provisión de instrucciones claras). En el caso de la primera, es evidente que en el medio universitario analizado las políticas de no discriminación y respeto por diversas posturas o ideas están ampliamente aceptadas<sup>34</sup> y que en el medio académico es conocida la necesidad de fundamentar ideas con evidencia o conocimientos previos, sin confundir sentimientos u opiniones personales con postulados científicos o teóricos. En el caso de la segunda, dar instrucciones parece una función del discurso muy común en el ejercicio del rol docente y los contendistas están preparados para desempeñarla.

Las debilidades aparecen en la competencia B.2.3., (Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores) y en la B.2.5. (Flexibilidad en la complementariedad de roles). El diálogo didáctico (Burbules, 1999; García Aretio, 2008; Wright, 2003) no aparece como tal en muchas ocasiones, en gran medida porque el contendista no parece ponerse en el lugar del estudiante ni dirigirse a él en segunda persona o invitarlo a expresar conocimiento o experiencias previas sobre el tema, y así esta competencia obtiene un puntaje por debajo del 56%.

La invitación a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema parece ser la misma competencia que la A.3.11.(Posibilidad de proveer la respuesta mediadora), pero no lo es, porque aquella se tomó desde el punto de vista de despertar el interés y en este caso, la tomamos como una parte del diálogo didáctico que ayudaría a crear la ilusión dialógica y a acortar la distancia relativa. De nuevo, recordamos la leve línea que separa una competencia de otra y la forma como en la práctica se solapan, formando un todo en la mediación pedagógica.

La debilidad de la competencia B.2.5. está ligada al estilo expositivo y a la metáfora del ánfora y el vaso. Los contendistas no flexibilizan fácilmente su posición de informantes salvo, a veces, en los trabajos prácticos y la complementariedad de roles no resulta situada. (Ver Capítulo 5) El esquema de roles predominante resulta el de informante-informado, maestro-discípulo, coherente con la orientación hacia el aprendizaje centrado en el docente.

El puntaje final para la competencia referida a Capacidad de comunicación, 64,39% está en la franja en que obtiene una calificación de Bueno, pero no podemos considerar a esto satisfactorio

---

<sup>34</sup> En cuanto a que el discurso sea democrático más allá de esto, lo comentaremos en el Capítulo 7.

en el aspecto cualitativo si recordamos que la debilidad aparece en un punto muy importante como es el mantenimiento de un diálogo directo con los estudiantes.

### **B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos.**

La competencia B.3.1. (Uso competente de las TIC) obtiene un puntaje de 43,33%, que parece indicar una falencia en la preparación de quienes se desempeñan en un entorno de e-learning. Las posibilidades de las TIC deberían explorarse antes de confeccionar un material de estudio para esa modalidad, para seleccionar las herramientas a usar. En este aspecto, ya hemos señalado que las respuestas a los cuestionarios parecen indicar que además, los contenidos no están muy preocupados por esta limitación y no dicen que les hubiera gustado usar más recursos. Como hemos dicho, una hipótesis viable es que no los solicitan porque no los conocen, pero también podría considerarse que no están todavía pensando en crear un entorno de aprendizaje virtual sino en cómo reproducir las estrategias que emplean en sus clases presenciales.

En la evaluación de las competencias B.3.2. (Uso eficiente de herramientas tecnológicas) y B.3.3.(Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario) se tomó como aceptable que se proveyera lo indispensable para la tarea de enseñanza-aprendizaje. Por ello, las herramientas resultaron eficientes y accesibles, evaluadas en el contexto del diseño provisto por el contenidista.

### **8.2.c. Competencias evaluativas**

Estas competencias presentan debilidades en dos casos, uno de ellos referido a una competencia crucial, marcada en la tabla en gris oscuro.

#### **C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.**

Esta competencia presenta algunas debilidades, por ejemplo, cuando el material es muy expositivo y en la evaluación se piden aplicaciones prácticas y en otros casos en que hay

problemas relacionados con la bibliografía, como los ya señalados. Obtiene un puntaje Bueno, de 62, 22%. Guarda relación con la competencia siguiente.

### **C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.**

La debilidad de esta competencia, que obtiene un puntaje de 51,11%, se origina en los problemas con los objetivos, en su mayor parte. En algunos casos, como ya hemos explicado, los objetivos están mal expresados o se confunden con propósitos. En otros casos, se formulan objetivos de desempeño pero luego se evalúa solamente si el estudiante recuerda los contenidos expuestos (objetivo no formulado) y en otros casos, los objetivos resultan demasiado ambiciosos como para que se puedan alcanzar en el tiempo asignado al curso o estudiando los contenidos provistos. Hay también casos en que se evalúan aspectos del curso que no están abordados en forma directa en el material o la bibliografía y unos pocos en los que el material no contiene formulaciones de objetivos, por lo que el estudiante no sabe qué se evaluará antes de toparse con la evaluación final.

### **C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.**

Esta competencia presenta debilidades, aunque obtiene un puntaje aceptable de 61,67%. Es una de las marcadas como importantes. Considerando la idea de Zabalza (2003) acerca de la necesaria coherencia entre *nuestra actuación didáctica* y las evaluaciones, vemos la relación de esta competencia con la de trazar una ruta de aprendizaje, que como vimos, es bastante débil. Sus falencias se originan en ese problema anterior, como así también en la debilidad de los enfoques y en la pobre relación empática con el contexto. Hay instancias en las que el enfoque es medianamente constructivista, hay diálogo didáctico y luego las evaluaciones son ejercicios en que los estudiantes deben marcar Verdadero o Falso o deben completar definiciones con las palabras faltantes, por ejemplo, rasgos muy asociados al conductismo.

#### **C.4. Validez de contenidos.**

Es una competencia que obtiene un alto puntaje, de 80%. Si bien se constatan las debilidades expuestas para la competencia C.2., en términos generales no puede decirse que las evaluaciones requieran la aplicación de contenidos no incluidos en el curso, aunque a veces no haya existido la guía adecuada para incorporarlos, o no haya coherencia con los objetivos, o la selección de contenidos a evaluar sea cuestionable. En el contexto de los diseños provistos por los contendistas, la gran mayoría de las evaluaciones posee validez de contenidos.

#### **C.5. Claridad en las consignas.**

Competencia fuerte en la mayoría de los contendistas, al igual que la competencia comunicativa B.2.6, referida a la provisión de instrucciones claras. Como hemos dicho, esta es casi una competencia profesional para un docente y es de esperar que la mayoría la tenga muy desarrollada.

#### **C.6. Descripción de los criterios de evaluación.**

Esta competencia se presenta muy débil, con el 28,89% del puntaje. La mayoría de los contendistas no ha considerado importante explicar los criterios de evaluación antes de que los estudiantes se sometan a ella o colocarlos en las evaluaciones mismas. Este rasgo de las evaluaciones contradice los principios del aprendizaje centrado en el estudiante (Ver Capítulo 5) que se refieren a la necesidad de que el estudiante sepa cómo va a ser evaluado e incluso, pueda concentrarse en los aspectos más importantes de la evaluación. Nótese que esto se relaciona con la falta de provisión de instancias de autoevaluación, evidente en la competencia docente A.3.6.

¿Qué implica no informar al estudiante los criterios con los que va a ser evaluado? Las respuestas pueden ser: que no podrá coevaluar su logro con el docente, que el profesor puede cambiar estos criterios a voluntad, porque no se ha comprometido; que el docente no tiene claros estos criterios y se va a dejar llevar por una impresión general de los resultados; que pueden existir criterios ocultos que no figuran en las consignas y que se revelan luego de comunicar los

resultados y muchas otras situaciones que dejan al estudiante totalmente en manos del evaluador. Es un rasgo de la educación centrada en el docente y tal vez el más típico, que crea una complementariedad de roles maestro-alumno, en la que el maestro imparte conocimientos con metas y propósitos que no explica del todo, porque no caracteriza el grado de excelencia de los logros esperados, el alumno hace lo que se le pide y estudia lo que se le brinda y el maestro da el veredicto acerca de si los progresos alcanzados le parecen satisfactorios.

Hasta aquí hemos analizado los datos de las evaluaciones de cada competencia de manera pormenorizada. Esto nos servirá de fundamento para formular las respuestas a las preguntas de investigación, que expondremos en el capítulo siguiente.

## SECCIÓN VI - CONCLUSIONES

### CAPÍTULO 9 – Posibles respuestas

#### 9.1.Recapitulación

El propósito de toda investigación es exponer a debate y cuestionamiento sus hallazgos y proponer posibles profundizaciones futuras de las cuestiones abordadas. No es solamente dar respuestas, sino también sugerir mejores preguntas. Esto es lo que intentaremos hacer en este capítulo, dentro de las posibilidades y limitaciones de nuestro estudio.

Recordemos que este diseño de investigación, por ser un estudio de caso, no provee conclusiones generalizables. Sin embargo, abre interrogantes acerca de si algunas de las conclusiones a las que hemos arribado no podrían abarcar un número mayor de casos, dado que los contenidos estudiados eran profesores en varias universidades y su desempeño en las estudiadas podría no ser el resultante de la cultura de una institución sino probablemente reflejar sus concepciones de la docencia universitaria en general.

Otro aspecto a considerar para analizar las respuestas a las preguntas de investigación es que necesariamente, al tener aspectos cualitativos, este estudio estará teñido por un cierto grado de subjetividad. Dado que hemos expuesto las teorías, criterios y métodos adoptados, entendemos que los elementos subjetivos se han hecho explícitos en su mayor parte, por lo que podrían considerarse más bien un sistema de evaluación, una serie interrelacionada de conceptos con una autora manifiesta cuyas ideas, concepciones y experiencia, por supuesto, permean este trabajo. Como nos recordara Vacilachis de Gialdino (2006), en la investigación cualitativa, “Las subjetividades del investigador y de los actores implicados son parte del proceso de investigación”. (p.27)

A través del análisis de los datos presentado en el capítulo anterior se hace evidente que las competencias se encuentran en forma amalgamada en la mediación pedagógica que implica el diseño de materiales curriculares para EaD mediada por las TIC. Aunque puedan presentarse de

manera pormenorizada para el análisis, ninguna podría aislarse e incluso podríamos considerar que cada una de las competencias existe en un sistema de competencias que, a su vez, les da identidad, como ocurre en todo sistema. Por ejemplo, si tomamos una competencia como la B.1.2. (Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos), que parece bastante independiente, notamos que para poder definir su identidad debemos saber a qué se refiere el término “correcto”, que está estrechamente ligado a los contextos de situación, en algunos de los cuales ciertas transgresiones al sistema ideal del idioma podrían aceptarse, como lo señalara Hymes (1979) al hacer notar que no existe un código ideal, abstracto, de ningún idioma. A su vez, la corrección del idioma dentro de un contexto de situación involucra un análisis sociológico de ese contexto y uno psicológico, referido a los interlocutores y su complementariedad de roles, el propósito de la comunicación, los medios usados para producirla y otros aspectos del intercambio comunicativo. La definición del contexto podría también incluir las teorías de Van Dijk (2002) con respecto a que los interlocutores crean los contextos a partir de sus representaciones mentales.

En virtud de esto, podemos considerar que fue adecuado el enfoque multidisciplinar usado para estudiar las competencias, definido como lo hicimos en el Capítulo 1, según Fernández (2004), en el sentido que los aportes de una ciencia modifican los de otra u otras y entre todas conforman un nuevo corpus de referencia para el examen del fenómeno o el objeto en cuestión. No se trata de una sumatoria de datos o preceptos, sino de una amalgama nutrida de muchas fuentes que a su vez nos ayuda a interpretar objetos de investigación de naturaleza sistémica, como el que nos ocupa.

Sobre la base de los datos recabados, la evaluación presentada y el análisis expuesto en el capítulo anterior, pasaremos a proponer respuestas a las preguntas principales y secundarias que nos formuláramos (Verlas en la Sección I), para lo que repetiremos algunas de ellas con el fin de facilitar la lectura.

## 9.2. Consideración de las preguntas de investigación

Nos habíamos preguntado, como principal interrogante:

¿Hasta qué punto poseen los docentes universitarios que se desempeñan como contenidistas de EaD mediada por las TIC las competencias pedagógicas para diseñar materiales curriculares de calidad?

Tomando en cuenta el puntaje obtenido por las competencias, podríamos sumar los totales de cada grupo, sacar un promedio y decir que los docentes poseen las Competencias Docentes en un grado de 48,33%, las Competencias comunicativas en 71,73% y en 59,63% las Competencias Evaluativas (Ver Tabla 10 en el Capítulo 7). Esto nos daría una visión general de dónde parecen presentarse las debilidades y las fortalezas, pero no sería una evaluación completa ni suficiente sin una ponderación cualitativa de los resultados y una explicación de cómo se aplicaron los criterios de evaluación.

Considerando las competencias que aparecen más fuertes, podemos decir que entre el 70 y el 80% de los contenidistas producen programas lineales cohesivos y escriben contenidos con solvencia, en un lenguaje académico de alta calidad. Pueden, asimismo, mantener coherencia entre el enfoque expositivo y las evaluaciones y salvaguardar en ellas la claridad de las consignas y la validez de contenidos. Por otra parte 50% de los casos analizados muestra debilidades en cuanto a construir una ruta de aprendizaje, establecer un diálogo didáctico, crear relaciones entre temas y asignaturas, y otros aspectos que serían propios de la enseñanza centrada en el estudiante o de la EaD mediada por las TIC, en cuyo contexto no se insertan de manera empática y cuyas herramientas no dominan por completo.

Si lleváramos estas reflexiones a un extremo, podríamos decir que los contenidistas, en general, pueden escribir manuales, artículos o tratados sobre los temas de su especialidad y poseen las competencias mínimas para crear evaluaciones, pero no pueden diseñar materiales curriculares para EaD de calidad mediada por las TIC porque no dominan el género. Un diagnóstico tal

estaría asentado sobre la suposición de que la simple lectura de un material de estudio no produce conocimientos significativos en los estudiantes o que las evaluaciones centradas en el docente no son válidas, postulados que la simple observación de la experiencia educativa demuestra que son erróneos, porque en la práctica, el proceso de enseñanza-aprendizaje es flexible y sus actores suelen adaptarse a modelos que las teorías rechazan.

Si bien sabemos en la actualidad que la educación centrada en el alumno es una mejor, más eficiente y eficaz manera de llevar adelante el proceso de aprendizaje, también sabemos que no hay métodos ni didácticas infalibles ni completamente viciados de nulidad y además, que las personas tienen métodos propios, estrategias que a veces se desenvuelven por encima de las propuestas del docente. Por otra parte, no nos encerraríamos en un enfoque dogmático que descalificara por completo a ciertas posturas, aunque identifiquemos otras como más adecuadas para una EaD de calidad en la sociedad actual interconectada. Lo hemos demostrado en nuestra evaluación de las competencias A.2. (Creación del programa de la asignatura) y otras relacionadas con ella, donde dimos el beneficio de la duda a la existencia de una elección que no parecía clara, para no usar los estándares como condicionamientos.

Por otra parte, es una realidad en el diseño de materiales curriculares, rutas de aprendizaje y metodologías docentes que los elementos que aportan los diversos enfoques nunca desaparecen de la práctica profesional sino que cambia su significación y el grado en que se los usa, pero quedan siempre en una especie de repositorio de recursos, para ser traídos a la práctica en el momento oportuno. Un ejemplo podría ser el antiguo método de enseñanza de idiomas por traducción, hoy en total desuso. Sin embargo, la traducción como uno de los muchos recursos en la enseñanza de idiomas extranjeros se sigue utilizando, dentro del actual eclecticismo informado (Ver página 63). Por estos motivos, no es apropiado adoptar posturas extremas en materia de evaluación de materiales curriculares y menos aún para juzgar las competencias de sus autores.

Concluimos que son competencias fuertes y también valiosas de los contenidos aquellas que les posibilitan la clara, cohesiva y correcta exposición de contenidos y la creación de evaluaciones coherentes con ellos. Estas competencias constituyen una base sólida sobre la que

los contenidistas pueden asentar las que en este momento parecen no haber desarrollado en forma óptima y que no tendrían posibilidad de cultivar sin este sustento fundamental que tiene que ver con sus competencias académicas y profesionales, que dimos por sentado con justa razón, según vemos. Es evidente que la creación de una adecuada ruta de aprendizaje se asienta sobre el dominio de los contenidos de la asignatura. Por lo tanto, atemperaremos el diagnóstico y diremos que los contenidistas dominan la exposición de contenidos pero muestran debilidades para construir una ruta de aprendizaje centrada en el alumno y acorde con los requerimientos de la sociedad del conocimiento, mostrando un dominio relativo del diseño de materiales curriculares como género discursivo.

¿Qué aspectos parecen estar en falta en mayor medida, entonces, dentro de estas competencias débiles? En primer lugar, es de destacar que hay algunas que no se encuentran solamente en los materiales con calificación de Malos o Regulares, dado que su grado de debilidad afecta también a los casos en que los materiales producidos por los contenidistas han resultado Buenos e incluso Muy Buenos, de manera que pueden considerarse problemas casi generalizados, a veces contrarrestados por aspectos la presencia de múltiples aspectos positivos. Considerando que en el proceso de elaboración de materiales curriculares hay un continuo intercambio entre los diseñadores y el contenidista, cuando uno de los aspectos que expondremos a continuación era el único punto débil de los materiales analizados, o uno de los pocos, se consideró relativamente sencillo de solucionar en el trabajo en equipo y no afectó la calificación final de los materiales de manera drástica. Ejemplo: Una ambigua enunciación de objetivos en un material coherente, cohesivo y claro, del que se desprendían los objetivos a pesar de su mala expresión, no llevó a que el material fuera descalificado por completo, como podría haberse hecho aduciendo que si no se conocen los objetivos, todo el resto pierde sentido. No se adoptaron posturas tan extremas. En este ejemplo, podemos considerar que el equipo de diseño encontraría relativamente sencillo capacitar al contenidista para que corrigiera el error en la formulación de objetivos, que no parecía reflejar desorientación en el resto del material.

Los problemas más generalizados son, en cada grupo de competencias:

#### **A. Competencias docentes**

A.1. Inserción empática en el contexto. (26,94%)

Dentro de la competencia A.3. (Trazado de la ruta de aprendizaje):

A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado. (32,22%)

A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos. (22,78%)

A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria. (27,78%)

A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora. (31,67%)

**B. Competencias comunicativas**

Dentro de la competencia B.2.(Capacidad de comunicación):

B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores, en cuanto a invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema. (22,78%)

**C. Competencias evaluativas**

C.6. Descripción de los criterios de evaluación. (28,89%)

El común denominador de estas competencias particularmente débiles es que los contenidos colocan a los estudiantes en una posición de soledad y por ende, de debilidad, desde la que quedan vulnerables y dependiendo más del docente, cuyo poder se refuerza. Los estudiantes tienen que asumir toda la responsabilidad de elaborar los conocimientos sin una ruta de aprendizaje, sin que se les propongan oportunidades de repaso y consolidación, sin vías para apoyarse en sus conocimientos o experiencias previas, sin respuestas mediadoras, sin guía para la transferencia, sin objetivos claros y con una evaluación cuyos criterios no conocen. En general, la responsabilidad por los resultados también queda prácticamente en manos del estudiante y hasta fuera del curso; por ejemplo, cuando se proponen como partes de la evaluación aplicaciones de conocimientos que el estudiante hará en su lugar de trabajo, sin intervención del docente y sin que se solicite ningún tipo de informe.

Además, no se toma en cuenta a los estudiantes como interlocutores cuando falta un genuino diálogo didáctico. Complementa esta situación el hecho que a estos estudiantes, que se espera que sean totalmente autónomos, se les ofrecen actividades en su mayoría guiadas. La

expectativa es de autonomía; el entrenamiento es hacia la dependencia, como si se buscara inducirlos al fracaso. La tensión entre ambas orientaciones puede bajar la autoestima de los estudiantes, crear desorientación y favorecer la posición de dominación del docente, quien tendrá frente a sí estudiantes vulnerables.

Estos problemas parecen reflejar adhesión de algunos contenidistas al estilo de enseñanza centrada en el docente, con fuertes tintes autoritarios que pueden extenderse incluso a su entorno profesional, como podría sospecharse por la baja inserción empática en el contexto. Este docente que no establece relaciones entre asignaturas, temas o conocimientos previos podría ser un mediocre miembro de cualquier equipo, dado que tiende al aislamiento y en el caso específico de la EaD mediada por las TIC, no parece creer que deba aprender a usar todas sus herramientas, desplegando una cierta posición de autosuficiencia.

En su actividad mentalista (Humphrey, 1986; Rivière A. y Núñez, M.,1996) los contenidistas parecen creer que han encontrado mentes casi vírgenes o con experiencias y conocimientos que no revisten ningún valor, dado que nunca invitan a los estudiantes a expresarlos ni manifiestan intención de fundar en ellos los nuevos saberes. Tal vez, son las mentes que inconscientemente necesitaban hallar para conservar su posición de conferencistas dueños del conocimiento o para ubicar al estudiante en el lugar donde ellos estuvieron cuando estudiaban.<sup>35</sup>

En cuanto a la motivación, hemos aceptado que las relaciones estudiante-docente son asimétricas, pero tomamos el concepto de Wright (1987) con respecto a que las relaciones de poder en el aula pueden ser de tres tipos generales: coercitivas, recompensantes o referentes (Ver Capítulo 3) y es en este último caso cuando se apela a motivar al estudiante para lograr su interés. La debilidad en las competencias para asentar el conocimiento nuevo en los conocimientos previos, para establecer respuestas mediadoras y para promover la transferencia, fundamentalmente, ubicarían la relación de poder en la categoría de recompensante, que es también una característica de la enseñanza centrada en el docente. La manifestación más clara

---

<sup>35</sup> Una anécdota muestra la complementariedad de percepciones en la actividad mentalista. Dado que Humphrey había realizado muchos de sus estudios con chimpancés, en una oportunidad un colega le dijo, burlándose, que parecía que creía que estos animales podían ser maestros de alumnos humanos. Humphrey contestó que sí, pero que el problema era que atribuirían a sus alumnos mentes chimpancés.

de esto es, sin embargo, la falta de comunicación de los criterios de evaluación y la ausencia de autoevaluaciones, que colocan al docente en posición de distribuir premios y deméritos a voluntad, erigiéndose en árbitro y único experto.

La confusión bastante frecuente entre objetivos y propósitos es otro indicio de la enseñanza centrada en el docente con los ribetes autoritarios que estamos describiendo: los objetivos, confundidos con propósitos, expresan lo que el contenidista quiere lograr, no lo que espera que logren los estudiantes.

De acuerdo con los aportes de la psicología cognitiva que elegimos para nuestro análisis (Ver Capítulo 2), por otra parte, la mediación pedagógica de los casos que muestran debilidades con puntajes por debajo del 56% no resulta de calidad, porque no presenta prácticamente ninguno de los rasgos que tomamos como necesarios en nuestro marco teórico, sobre todo, con referencia a los postulados de Bruner (1966):

- a. La pedagogía no se orienta al pensamiento crítico, para transformar la información en conocimiento.
- b. El respeto por la diversidad cultural y la no discriminación se toman como valores fundamentales<sup>36</sup>, pero al considerar el currículum oculto el discurso no resulta democrático, como veremos más adelante.
- c. Las herramientas, códigos y convenciones del medio tecnológico no se incorporan en su justa medida la mediación pedagógica. En realidad, tienden a ignorarse.
- d. No se favorece la autonomía y la capacidad de elección del estudiante.
- e. El contenidista no parece consciente de que el rol docente estará distribuido entre los miembros de un equipo de trabajo que incluye a las plataformas virtuales como agentes educativos.
- f. La relación docente-estudiante no adquiere características democráticas y la enseñanza no está centrada en el estudiante.

---

<sup>36</sup> No era necesario en ninguno de los casos analizados mantener o favorecer el plurilingüismo, por lo que no se evaluó ese aspecto.

Ampliando el análisis, podemos constatar que en realidad este diseño de materiales curriculares centrado en el docente no se ajusta a casi ninguna de las teorías del aprendizaje que expusimos en el Capítulo 3. Si nos retrotrajéramos a las concepciones conexionistas o asociacionistas, incluso, encontraríamos que un enfoque no orientado hacia el desempeño, dada la confusión con respecto a objetivos, no sería aceptable (Skinner, 1978). En cuanto al conexionismo moderno, no olvidemos que tiende a la conceptualización y a la formación de redes conceptuales (Horgan & Tienson, 1996), aspectos que un material meramente expositivo no contempla. Carl Rogers (1972), tan influyente en la corriente de aprendizaje centrado en el estudiante, asignó vital importancia al entendimiento empático, al ponerse en el lugar del otro, para acomodar la enseñanza al estilo de sus percepciones. El método resultante debería también proveer oportunidades para que el estudiante manifestara sus descubrimientos, pusiera a prueba sus hipótesis, demostrara su creatividad, investigara y sacara conclusiones. Ausubel (1968, 1978) al sostener que el aprendizaje está basado en procesos superpuestos, representacionales y combinativos, en los cuales los nuevos conocimientos se funden con ideas relevantes que ya existen en la estructura cognitiva de manera no expresada en forma verbal explícita, valorizó las asociaciones con experiencias y conocimientos preadquiridos, en el diseño de procesos de aprendizaje.

En Bandura (1977) y Lave y Wenger (1991) encontramos un énfasis en los aspectos sociales del aprendizaje, no favorecido por las actividades completamente guiadas e individuales, que también contradicen los postulados del aprendizaje distribuido. En cuanto a la andragogía (Knowles, 1984), no olvidemos que advoca la independencia del alumno adulto y también, el valor de sus conocimientos ya adquiridos y su experiencia de vida como un bagaje donde anclar nuevos conocimientos.

Otro aporte fundamental para nuestro trabajo ha sido el del análisis del discurso y dentro de él, la pragmática. Cuando definimos el término *discurso apropiado* según Levinson (1983) y Widdowson (1978) como la evidencia de que el usuario de una lengua conoce las convenciones del género en el que se está moviendo, aclaramos que ese género, en este caso, es el *diálogo didáctico* universitario, no solamente el discurso con registro académico. Los contenidistas que

se limitan a producir explicaciones o exposiciones de temas no evidencian dominio pleno del género adecuado.

En su teoría del contexto, van Dijk (2001) nos decía, entre otros conceptos, que la situación social-comunicativa no es la que “influye en las estructuras verbales/discursivas, sino su representación mental en cada participante” (p.68). Sostenía también que los contextos no son externos sino que también contribuimos a crearlos. Un factor importante de esta creación de contexto es lo que llamó “modelo de conocimiento” de los interlocutores o público: la información que el emisor cree o construye existente o faltante en el otro. En el discurso de los contenidistas con competencias docentes débiles, parecería haberse supuesto que el interlocutor no sabía casi nada, ni de manera académica ni de conocimiento vulgar, dada la falta de apelación a experiencias o conocimientos anteriores; por lo tanto, podríamos asumir que consideraban que debían enseñarle todo.

¿Qué contexto crean los contenidistas con competencias comunicativas débiles? Apoyándonos en el análisis crítico del discurso, formulamos en el Capítulo 3 algunas preguntas que podían llevarnos a develar parte del currículum oculto de los materiales a partir del contexto creado por sus contenidistas, según van Dijk (2001), que intentaremos contestar:

1. ¿En qué categoría general se ubica el contenidista? ¿Se presenta como un especialista en determinado campo del saber únicamente o también como un educador, un pedagogo?  
En general, los contenidistas se presentan más como especialistas en un campo del saber que como educadores o pedagogos, dado que las debilidades tienen que ver con la mediación pedagógica.
2. ¿Qué actos cree que está realizando? ¿Dar cátedra? ¿Guiar? ¿Evaluar?  
Predominan los actos de habla propios de dar cátedra y evaluar. No es fuerte la competencia para crear una ruta de aprendizaje que provea guía.
3. ¿Qué roles atribuye a los estudiantes, en sus papeles comunicativos? ¿Lectores pasivos? ¿Respondentes? ¿Contribuyentes?

Predomina el de lectores pasivos, aunque es muy cuestionable, aún desde el punto de vista del análisis crítico del discurso, que un lector pueda ser considerado pasivo. (No abundaremos sobre este tema, pero es un punto aceptado en todo el estado del arte en lingüística que el rol del lector como creador de significados es muy activo y además determinante en el proceso comunicativo entre autor, lector y texto). También se coloca al estudiante en rol de respondiente en las actividades guiadas o tendientes a averiguar si recuerda los contenidos.

4. ¿Qué roles sociales atribuye a los estudiantes? ¿Aprendices? ¿Discípulos? ¿Miembros de un grupo de aprendizaje? ¿Pares? ¿Compañeros?

El rol predominante es el de discípulos, con el de aprendices en segundo lugar.

5. ¿A qué tipos de cognición apela? ¿Transmisión de conocimientos? ¿Opiniones? ¿Contribuciones?

Si bien las categorías de Van Dijk nos parecen un tanto pobres para definir tipos de cognición, es obvio que el predomina es el de transmisión de conocimientos.

6. ¿Existen mensajes sesgados, sexistas, discriminatorios, totalitarios, político-partidarios, religiosos, etc.?

No hay mensajes abiertamente sesgados con ideologías religiosas, clasistas, etc. Sin embargo, en el aspecto del carácter democrático del discurso, todo comienza a ponerse en duda si analizamos los mensajes no digitales, ocultos. Dirigirse al interlocutor para exponer contenidos, darle instrucciones y proponerle guía estricta conlleva actos muy poco democráticos, en realidad. Se asigna al otro una posición de subordinación con un supuesto de ignorancia casi total y de incapacidad para elaboración de conocimientos que aumenta la distancia relativa entre los interlocutores. Si analizamos los actos de habla (Searle, 1986) producidos por los contenidistas cuando se dirigen al interlocutor en segunda persona del singular, encontramos que el 81% son instrucciones o recomendaciones. No es extraño que estas funciones prevalezcan sobre otras, pero no deberían ser casi las únicas que se han usado en esas instancias.

Estos rasgos poco democráticos surgen del análisis del currículum oculto (Jackson, 1968; Fairclough, 2008) y es probable que hasta resultara oculto para los propios contenidistas, quienes tal vez se asombrarían al saber que han creado un contexto autoritario. Recordemos también que la mayor parte de los mensajes verbales y no verbales que emitimos son involuntarios y por lo tanto, más veraces que los que controlamos, por lo que debemos prestar enorme atención a las revelaciones que surgen del estudio del currículum oculto.

¿Hasta qué punto cubren las necesidades de la sociedad interconectada estas características de los materiales curriculares y de sus autores? En nuestro marco teórico dijimos que las competencias de los contenidistas serían de calidad si se ajustaran a las demandas y por qué no, desafíos, de la sociedad del conocimiento. En el caso de las que presentan las debilidades que estamos señalando, no se ajustan a ninguna en forma conveniente (Ver Capítulo 2), salvo en lo referido al respeto por la diversidad cultural y a la no discriminación. No es dable pensar que la enseñanza centrada en el docente y ubicada en este contexto autoritario colabore a desarrollar en los estudiantes la capacidad de transformar información en conocimiento. No se han incorporado las herramientas del medio tecnológico como una verdadera creación cultural y eso incluye el pobre rol que se le asigna al campus virtual. No se favorecen la autonomía y la capacidad de elección del estudiante. Recordemos el cuadro en el que resumimos el marco teórico y veamos resaltados los aspectos que necesitarían particular atención.

**Tabla 12 - Debilidades**

↑ Impactan en	↓ y así definen				↓ que determinan
Características y demandas de la Sociedad del Conocimiento.	La calidad de la EaD mediada por las TIC	La calidad del rol docente en la EaD mediada por las TIC	La calidad de la mediación pedagógica en EaD mediada por las TIC	Características de los materiales curriculares de calidad para la EaD mediada por las TIC	Competencias pedagógicas necesarias para los contenidos.
Nuevos factores de división de clases. La información y el conocimiento.	Necesidad de transformar la información en conocimiento.	Enseñar a pensar en forma crítica.	Enseñanza centrada en el estudiante. Enunciación de objetivos claros, medibles. Coherencia entre ellos y las evaluaciones.	Coherencia entre principios rectores y el diseño resultante. <b>Transparencia.</b> Evaluaciones confiables.	Inserción empática en el contexto. Creación del programa de la asignatura. Elección del enfoque pedagógico. Trazado de la ruta de aprendizaje.
Mundo interconectado. Auge de la EaD.	Multiculturalidad. Plurilingüismo. Redes de universidades.	Respetar la diversidad. <b>Promover colaboración.</b>	Discurso dialógico y democrático. Actividades colaborativas e individuales.	<b>Impacto afectivo.</b> Ecos en la vida profesional y personal. Distancia relativa adecuada.	<b>Dominio del idioma.</b> <b>Diseño de un contexto democrático para el aprendizaje.</b>
La Internet como producción cultural. La tecnología como su vehículo.	<b>Manejo de las herramientas, códigos y convenciones del medio tecnológico.</b>	Incorporación de las herramientas tecnológicas al desempeño del rol docente.	Uso criterioso y pertinente de las herramientas tecnológicas.	Selección de medios accesibles a todos, para no producir desigualdad.	<b>Conocimiento de las posibilidades de diversos medios.</b> Capacidad de comunicación.
Capacidad de creación cultural y de conocimiento autónoma. Ruptura de las estructuras tradicionales.	Rol docente distribuido y aparición del contenidista. <b>Autonomía del estudiante.</b> Caída del sistema de cátedras.	Trabajar en equipo. Liderar en forma democrática. Aceptar la exposición y crítica. Promover la autonomía del estudiante.	Construir el conocimiento con el estudiante. Dar oportunidades de repaso y consolidación. Debates e intercambios de ideas.	<b>Desafío cognitivo de intensidad razonable.</b> Cohesión en el progreso de la ruta de aprendizaje.	Producción de evaluaciones confiables y válidas. <b>Uso de criterios de evaluación transparentes.</b>

Podemos suponer que si los docentes actuales no se concentran en desarrollar en los jóvenes el pensamiento crítico y si no arbitran los medios para que puedan sus estudiantes transformar la información en conocimiento, las generaciones futuras quedarán solamente con la información, cuando no inofensas (Monereo, 2005). Si los ricos del futuro serán quienes accedan al conocimiento (Pecoraro, 2000), las mediaciones pedagógicas débiles que estamos analizando contribuirán a crear clases pobres. Sin embargo, más bien cabe suponer que cuando la mediación pedagógica sea inadecuada, los individuos podrán optar por conseguir o abrir otros canales para su educación, no siempre con independencia de los docentes, porque buscarán los que más les conformen. Dado que las transformaciones en los factores de división de clases están actualmente unidas al progreso tecnológico (Pecoraro, 2000) y este no se puede detener, la clase social de los académicos que se consideran dueños del conocimiento indefectiblemente se debilitará, al hacerse este accesible a todos. De esta manera, los docentes que no hayan sabido, querido o podido adaptarse a las nuevas condiciones del mundo interconectado pueden verse desplazados de su profesión, porque la forma autoritaria de imponer el paradigma *yo enseño-tú aprendes* no será posible de implementar en un mundo donde se está produciendo la ruptura de las tradiciones y de la rigidez de las instituciones asentadas en ellas, como nos señalara Giddens (2001).

La incapacidad o falta de valoración de las herramientas tecnológicas implica que si la Internet es una creación cultural, algunos contenidos han quedado o van en vías de quedar fuera de esa cultura. Esto puede tener un impacto incluso en sus cursos presenciales, dado que sus estudiantes, aunque no estudien de manera virtual, estarán efectuando creaciones culturales y de conocimiento autónomas a través de los medios tecnológicos de que disponen. La calidad de estas creaciones es preocupante, si no se ha educado al estudiante como una persona que pueda ejercer su autonomía de manera útil, criteriosa, responsable y ética y es tal vez este punto el más alarmante de las competencias débiles que estamos comentando. Al ver de manera gráfica las debilidades, en la Tabla 12, se percibe de inmediato que no es tecnológico el problema de desarrollar las competencias necesarias para elaborar materiales curriculares para una EaD de calidad mediada por las TICS, en la medida en que hablemos de capacitar a los contenidos en el uso de las herramientas. Lo es, solamente si recordamos que el entorno tecnológico fija convenciones culturales y crea nuevas formas de comunicación y aprendizaje, es decir, si

consideramos que las tecnologías también conllevan una pedagogía. Las carencias parecen presentarse en la comprensión e implementación de esta pedagogía. Situado el problema en la sociedad interconectada, globalizada y líquida (Bauman, 2003), vemos que en realidad las señales de necesidad de cambios son muy claras para los docentes, porque las transformaciones sociales que se están produciendo no se detendrán y tampoco será posible intentar transferir las antiguas prácticas y procedimientos a las nuevas condiciones, dado que se dan dentro de un nuevo entorno cultural.

Hasta aquí hemos intentado una respuesta a la pregunta central de investigación, pero notamos sin embargo que hay otras que nos hemos formulado (Ver Sección I ) que resulta interesante tratar de contestar. Entre estas preguntas secundarias hay una que nos parece la más inquietante:

- ¿Hasta qué punto han transpuesto los contenidos al diseño de materiales curriculares para EaD sus competencias pedagógicas para la enseñanza presencial?

Es en principio esperable que los docentes intenten dar clases a distancia de la misma manera que en sus cursos presenciales. Por otra parte, la forma como han definido la diferencia entre ambas modalidades en sus respuestas a los cuestionarios parece sugerir que algunos no conocían las características de la EaD mediada por las TIC o tenían concepciones equivocadas con respecto a esta modalidad.

Si aceptáramos que los docentes han intentado transponer a la EaD la forma como dan clases en cursos presenciales, estaríamos asumiendo que en el aula de ladrillos hay una buena dosis de enseñanza centrada en el docente, bastante autoritaria, que la EaD viene a poner en evidencia. Hay algunos indicios de esta posibilidad, por ejemplo, en cuanto al problema de la formulación de objetivos, el estilo del programa y la falta de andamiaje. Puede suponerse que un docente que poseyera estas competencias no las perdería ni las dejaría de lado por cambiar de modalidad. Sería más probable que si no las evidenciara en la EaD fuera por no poseerlas. En cuanto al dominio de las TIC, podemos también asumir que una persona con un buen grado de competencia tecnológica y conocimiento de las herramientas de Internet no dejaría las TIC de lado al momento de diseñar, precisamente, un curso virtual.

La falta de nexos con otras asignaturas o entre temas e incluso la falta de unión entre la teoría y la práctica pueden ser transposiciones de la enseñanza presencial pero como hemos visto, también pueden haber sido debilidades inducidas por la gestión de los cursos o del currículum. Podríamos dudar de esto, sin embargo, si consideráramos que todos los contenidos estudiados habían impartido en forma presencial las asignaturas para las que diseñaron materiales curriculares para EaD o algunas muy afines. Siendo así, cabría esperar que si hubieran estado acostumbrados a efectuar estas asociaciones, también lo hubieran hecho en EaD o hubieran pedido asesoría para hacerlo, dado que se trataba casi siempre de las mismas carreras, además de las mismas asignaturas.

La transposición del enfoque expositivo es tal vez más dudosa. Es probable que lo que sería dialógico en el aula presencial se haya transformado en expositivo en la EaD al no lograr todavía el contenidista, por su falta de experiencia y conocimientos de la modalidad, crear una representación mental del contexto que incluyera al estudiante como un interlocutor en un diálogo didáctico no oral. Es más posible que lo haya tomado como a un lector de un tratado.

Todas estas posibilidades hacen surgir interrogantes que exceden esta investigación pero nos parecen dignos de ser explorados en el futuro. Como dijimos, uno de los propósitos de toda investigación es plantear nuevas preguntas. ¿Tenemos una educación presencial en las universidades que se maneja con objetivos imprecisos y todavía sostiene el enfoque lineal, las clases magistrales, el divorcio entre la teoría y la práctica y las evaluaciones con criterios que sólo el docente conoce? Tal vez, lo importante sea la búsqueda de una respuesta, que evidenciara voluntad de análisis y de autoevaluación por parte de los responsables de cursos presenciales.

En la EaD, la relevancia de estas especulaciones con respecto a la transposición de competencias lleva a una cuestión crucial, sumamente interesante, valiosa y que también podría ser el tema de más investigación futura: si la EaD, al provocar un grado extremo de exposición del trabajo de todos, no está poniendo en evidencia la parte de la realidad de la educación

universitaria que suele permanecer oculta.<sup>37</sup> Podríamos pensar, entonces, en la contribución que la EaD de calidad podría hacer para mejorar y renovar toda la educación universitaria, al promover el trabajo en equipo y el análisis de lo actuado como insumo para la mejora continua.

Tenemos otras preguntas que nos habíamos planteado, cuyas respuestas son un tanto más accesibles que la anterior:

- ¿Existe una brecha entre las competencias evidenciadas por los docentes-contenidistas y los estándares de calidad propuestos?
- Si existe esta brecha, ¿cuáles son sus características y componentes?

La brecha existe hasta cierto punto y referida a determinadas competencias y creemos haber explicado ya sus características y componentes, por lo que sería redundante ocuparnos de estas cuestiones aquí, pero al respecto hay una tercera pregunta que nos hicimos y que resulta bastante provocativa:

- Si existe esta brecha, ¿hasta qué punto parece deseable cerrarla?

El interrogante parece extraño, dado que no puede concebirse, en apariencia, que pueda ser conveniente dejar vacía una brecha de capacitación, pero al comienzo de esta investigación nos pareció pertinente planteárnoslo al considerar que para que los estándares de calidad sean útiles no deben transformarse en condicionamientos, como nos recordaba Municio Fernández (2000). La falta de correspondencia con los estándares podría venir del apego a un cúmulo de tradiciones que no se pudieran cambiar sin pretender forzar una alteración en valores, procesos y relaciones aceptables socialmente, tan arraigados, que resistirían todo tipo de cambio o que harían necesario que el cambio se hiciera por vía de una imposición – algo en extremo indeseable.

---

<sup>37</sup> En un tono un tanto humorístico, al constatar el grado de exposición existente en la modalidad, un distinguido colega llamó a la EaD “la hora de la verdad”.

También surge de esta cuestión la pregunta acerca de si lo que resulta aceptable según las prescripciones de los pedagogos es realmente lo que a determinada sociedad le resulta útil y viable, o si vendría a desnaturalizar estructuras aceptadas por todos y que están produciendo los frutos deseados<sup>38</sup>. No olvidemos que los contenidos de este estudio eran todos exitosos docentes y que la educación presencial impartida en sus universidades gozaba de buena reputación.

Podría también ocurrir que los estándares implicaran una ruptura de complementariedades de roles y formas de ejercer el poder establecidos y que pretender cambiar este estado de cosas tuviera consecuencias más negativas que respetar el status quo. Un ejemplo por demás simplista pero ilustrativo de estos problemas podría ser el caso de un estándar de calidad que indicara como necesario para el docente, en las clases presenciales, establecer contacto visual con los estudiantes en forma permanente, para una sociedad donde mirar a los maestros, sacerdotes, superiores o mayores a los ojos fuera tomado como falta de respeto. La competencia se interpretaría como *Competencia para destruir una forma de evidenciar respeto o Competencia para lograr que los estudiantes dejen de demostrar respeto*, cuando no como un intento de avasallar la cultura de los estudiantes.

Sin embargo, en el caso que nos ocupa, vemos deseable y conveniente cerrar la brecha de capacitación para el mayor número de contenidos que lo requieran. Una razón para ello es que ninguna de las competencias de nuestra taxonomía parece contradecir tradiciones, costumbres o valores aceptables en el medio social donde se situó nuestro estudio, más allá de que algunas prácticas que habría que modificar sean un tanto generalizadas en algunos círculos y de que pueda haber grupos recalcitrantes que resistan los cambios. Asimismo, los estándares de calidad que estamos proponiendo están en consonancia con las características, necesidades y demandas de la sociedad del conocimiento y trascienden en alguna medida las barreras regionales. También, se propone una aproximación a la Internet y las TIC como construcción cultural, proceso que ya está presente entre nosotros y avanza a ritmo vertiginoso. Un incremento de las

---

<sup>38</sup> Recuérdese que ya aplicamos este criterio a la evaluación de la competencia para la creación del programa de la asignatura.

competencias tecnológicas y la apropiación de las herramientas de las TIC son cuestiones insoslayables no solo para cualquier profesional actual, sino para cualquier persona.

Las transformaciones sociales que trae aparejada la sociedad del conocimiento y su impacto en la política, la economía, la seguridad y el saber conforman un medio al que deberá ajustarse la educación, de manera inevitable. Perfeccionar las competencias débiles implicará, para esos contenidos, una mejor adecuación a las condiciones de este nuevo contexto global y dentro de él, su labor educativa.

La última pregunta que nos hicimos fue:

- Si existe esta brecha y es deseable cerrarla, ¿cómo podría hacerse?

La capacitación es sin duda necesaria y resulta bastante evidente que en los casos analizados, ha sido insuficiente. Sin embargo, si ahondamos en las competencias que presentan debilidades, encontraremos que el problema es mucho más profundo y hace a concepciones de la educación y de la complementariedad de roles estudiante-docente. Si consideráramos que las debilidades se deben a actitudes hacia la docencia y concepciones de la actividad que la capacitación no podría modificar por tratarse de convicciones o tradiciones muy profundas, deberíamos abandonar todo intento de capacitación y emprender otras acciones de concientización o de cambio de mentalidad que no serían muy viables y no vamos a sugerir. Preferimos creer que si se capacita mejor a los docentes, el cambio de mentalidad ocurrirá solo.

Consideremos el valor formativo de la capacitación, que al abrir nuevos horizontes hace que las personas tengan la posibilidad de cambiar sus concepciones y visiones. Al preconizar la necesidad y posibilidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida, la UNESCO (1996) está aceptando que toda persona puede y debe continuar perfeccionándose. En esta línea, la capacitación continua del profesorado universitario es un requisito de los tiempos.

Las competencias que se presentan más débiles tienen que ver con aspectos didácticos y en menor medida, técnicos. Al estar estos últimos asociados con el manejo del campus virtual y las

TIC, pasan a ser también didácticos, dado que hemos considerado al campus como el medio por el que se para la mediación didáctica y a sus herramientas los vehículos de esa mediación. Para empezar a esbozar una manera de cerrar la brecha de capacitación, tal vez debamos volver a dos preguntas que también planteamos al hablar de los sujetos de nuestra investigación:

- ¿A quiénes se ha convocado para actuar como contenidistas?
- ¿Qué guía han recibido?

Contestamos estas preguntas en el momento de definir nuestro campo de investigación en el Capítulo 1, pero hay un aspecto sobre el que en este punto es interesante ampliar la información.

Solamente siete de los treinta contenidistas cuyos trabajos analizamos tenían formación docente. El resto eran profesionales que habían abrazado la docencia. Podemos suponer que estas personas, puestas en una profesión para la que no habían sido capacitadas, intentarían llevar a las aulas las mismas prácticas que vieron en sus profesores, dado que era el único modelo y la única fuente de información que tenían sobre la docencia. La forma como sus profesores se desempeñaron y que ellos intentarían reproducir puede haber sido adecuada o aceptable cuando ellos eran estudiantes y hasta es posible que se tolere todavía en las aulas de ladrillos, pero es evidente que es inadecuada para la EaD actual mediada por las TIC. La resistencia o desprecio de estos docentes por las nuevas tecnologías pudo provenir también de esta falla original en su capacitación, agravada por el hecho de que todos eran inmigrantes digitales y por la natural resistencia al cambio de quien no conoce más caminos que los que ha adoptado por imitación, por ser los únicos de los que disponía.

Parecería adecuado, en primer lugar, propiciar políticas que exigieran de manera efectiva formación docente para el profesorado universitario, reservando a los expertos no docentes las tareas de ofrecer conferencias, seminarios, talleres o clases magistrales que complementen los cursos. En este sentido, sería útil recordar los principios de Nicoletti (2011) para esta capacitación, que expusimos en nuestro marco teórico (Ver Capítulo 1). Dentro de esta formación de docentes universitarios, sería deseable incluir las asignaturas que desarrollaran las competencias para la creación de materiales curriculares en la EaD mediada por las TIC que

detectamos débiles, con una adecuada amalgama de teoría y práctica. En realidad, sería de fundamental importancia la capacitación en servicio con mentores que tuvieran competencias de calidad para la EaD. Hasta que esto llegue a formar parte de una política educativa universitaria, tenemos el problema con nosotros aquí y ahora. Para paliarlo, los equipos de EaD de cada universidad deberían ofrecer mayor capacitación a los docentes antes de que estos comenzaran a actuar como contenidistas. En vez de una breve charla con el equipo y la entrega de algunas instrucciones por escrito o un manual, como se hizo en los casos analizados, el equipo podría llevar a cabo encuentros o reuniones de capacitación sobre temas básicos, antes y durante la producción de los materiales curriculares:

- Estudio del currículum del curso o carrera, para encontrar las conexiones con la asignatura pertinente. Enfoques disponibles para la asignatura.
- Formulación de objetivos y propósitos y su correspondencia con las evaluaciones. Criterios de evaluación. En este punto, la confección de un mapa conceptual que luego guíe la producción de materiales es de enorme utilidad.
- Uso de las herramientas del campus virtual. Uso de los medios de las clases virtuales.
- Trazado en equipo de una ruta de aprendizaje posible. Selección de medios.
- Diálogo didáctico. Su discurso.

En los encuentros del equipo con el o los contenidistas, sería importante seguir una metodología muy práctica, proponiendo ejemplos y tareas concretas o mejor aún, hacer esta capacitación en servicio, a medida que se producen los materiales, amalgamando la teoría y la práctica como lo preconizara Schön (1992).

La capacitación así concebida tiene sin embargo algunas facetas que pueden presentar problemas. En primer lugar, hay una cuestión presupuestaria, dado que capacitar a los contenidistas implica gastos no solamente en cuanto a remuneración de los capacitadores sino también en cuanto al valor concreto del tiempo del contenidista. Dentro del mismo problema, puede que los contenidistas no vean esta capacitación como un enriquecimiento profesional sino como una carga de trabajo dentro de una modalidad que por su naturaleza ya les demanda más que la presencial, por la misma remuneración. La otra fuente de problemas puede ser la

imposibilidad de que los docentes sobrecargados de tarea en sus ocupaciones habituales no encuentren el tiempo para capacitarse como contenidos y parte de esta capacitación tenga que reemplazarse por contribuciones del equipo que el autor puede luego aceptar o no, pero cuyo sentido profundo tal vez no comprenda e incluso, no pueda incorporar como una capacidad para aplicar en diseños futuros, por no haber participado plenamente en el proceso de diseño. Dado que la capacitación se da con el fin de obtener un producto adecuado dentro de plazos determinados por la necesidad de comenzar una carrera o curso en cierta fecha, cuando el equipo se ve en posición de elegir entre su función capacitadora y su función productiva, es la última la que prevalece. Vemos entonces con bastante claridad que las acciones llevadas a cabo por las universidades de manera privada y sujetas a sus posibilidades no serán suficientes, porque en realidad es menester revisar la capacitación docente oficial para las nuevas condiciones sociales.

No olvidemos, sin embargo, las posibilidades que abre la sociedad del conocimiento para el aprendizaje a través de toda la vida y el continuo avance de la tecnología, gracias a lo que podemos llegar a tener docentes-estudiantes autónomos que tomen en sus manos su capacitación continua.

En nuestras vidas profesionales y personales aprendemos de manera constante, pero en este caso estamos hablando de una capacitación continua específica, que surge de las demandas de la sociedad del conocimiento y de la necesidad para el profesorado universitario de amalgamar sus conocimientos disciplinares con los técnicos y pedagógicos, llamada TPCK (technical, pedagogical and content knowledge, ver <http://www.tpck.org/>). Los docentes deben desarrollar competencias en las tres áreas para ser contenidos eficientes de EaD mediada por las TIC. ¿Pueden lograrlo solos? Las mismas transformaciones que han experimentado los estudiantes son válidas para los docentes, quienes tienen también acceso a un gran número de fuentes de información y un valor agregado: el haber ya desarrollado pensamiento crítico y la capacidad de crear conocimiento. Si desean continuar aprendiendo a lo largo de toda su vida, no necesitan de manera indispensable educación formal para hacerlo y pueden enriquecerse uniéndose a comunidades profesionales online, listas de divulgación o grupos virtuales de aprendizaje. Así tendrán la posibilidad de aprender con, no de aprender de, sus pares, mediante el diálogo e

intercambio online y de beneficiarse con las enormes posibilidades que ofrece la Internet, a cuya cultura se habrán incorporado.

Sin embargo subyace la reflexión, luego de haber explorado el tema de las competencias deseables para los contenidos, acerca de si la capacitación es el punto de partida. Es posible pensar que antes deberían darse otras condiciones: que los docentes puedan trabajar bien en equipo, que no se amedrenten por la continua exposición y que estén dispuestos a explorar nuevas posibilidades didácticas y técnicas. Tendrían que poder abandonar el monopolio del rol que creen tener en las aulas de ladrillos y abrirse a ser parte de una sociedad en la que el rol docente está efectiva y materialmente distribuido. Además, tendrían que aceptar su nuevo rol de docente-estudiante y estar dispuestos a la autoevaluación para la mejora continua; es decir, tendrían que poseer el mismo grado de responsabilidad y autonomía que esperan de los estudiantes y comprender las demandas de la sociedad del conocimiento. ¿Cuántos hay con estas características? ¿Puede desarrollarlas la capacitación a la que hemos apostado? Las respuestas también podrían darnos más conocimiento de las expectativas para el rol docente en el sistema educativo universitario en general y qué posibilidades de éxito tiene la educación superior en los años venideros. Es esperable que las estructuras rígidas y las tradiciones sigan resquebrajándose y que siga profundizándose la situación en la que impartir conocimientos ya no sea tan necesario como saber construir entornos para el aprendizaje.

### **9.3. Prospectiva**

Hemos producido para esta investigación una Taxonomía de Competencias de Calidad para los contenidos de EaD mediada por las TIC que esperamos que constituya una contribución relevante para investigaciones futuras e incluso para la gestión de unidades, áreas o departamentos de EaD mediada por las TIC en el ámbito universitario. También los indicadores de estas competencias constituyen una taxonomía de rasgos de calidad para la evaluación de materiales curriculares que puede aplicarse en la EaD, cuyos resultados sin duda originarán nuevas y mejores discusiones. El vertiginoso progreso en el campo de la tecnología afectará también la validez de estos instrumentos, por lo que será interesante continuar actualizándolos de manera permanente y contar con aportes de otras universidades y colegas.



## Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación. Ejes para su definición y evaluación. *La Educación, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, N°. 116, III. Washington, D.C.: OEA
- Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB). (1999). *Quality issues in distance learning*. Recuperado en febrero de 2011 de [www.aacsb.edu](http://www.aacsb.edu).
- Ávila Muñoz, P. (1999). Recuperado en junio de 2011 de *Perspectivas de la educación a distancia ante el nuevo siglo*.  
<http://investigacion.ilce.edu.mx/dice/articulo4.htm>
- Austin, J.L.(1973). Speech Acts. *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Pit Corder (Ed.) Vol.1, pp 37-53.Oxford: Oxford University Press.
- Ausubel, D. (1978). *Sicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Mexico: Editorial Trillas.
- Barker,K. (2002). FuturEd Canadian Recommended E-learning Guidelines (CanREGs). Consultado en enero de 2011 en  
<http://www.amtec.ca/site/publications/reports/CanREGsEng.pdf>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baron Cohen, S. (1995). *Mindblindness. An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, Ma: Cambridge University Press.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: An Experimental and Social Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Buenos Aires: Paidós.
- Becher, T. (1984). The cultural view. En B. Clark (Ed.) *Perspectives on higher education*.(165 - 194) Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Beck, U., Lash, S. y Giddens, A. (Eds) (1997). *La modernidad reflexiva*. Madrid: Alianza.
- Bergel, A. M. R. de (2005). *Adaptación del diseño de materiales a las hipótesis de aprendizaje de los alumnos de idiomas extranjeros*. Tesis de Magister. Buenos Aires: Universidad CAECE. Directora: Dra. María Irma Marabotto.

- Bergel, A. M.R. de (2008). *Materiales curriculares universitarios para e-learning: el análisis pragmático del discurso en la evaluación de la calidad*. Congreso Virtual eduq@.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control, vol. 4: the structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bloom, B.S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York : Longman.
- Bordas, I.M. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*. Año LIX, enero-abril, n.218, pp. 24-48.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2004). *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*. 162 Rev. Reflexiones 88 (1): 155-162, ISSN: 1021-1209 / 2009 Luis Carlos Morales Zúñiga Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Brígido, A. M. (2006). *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba (Argentina): Editorial Brujas.
- Brown, G. y Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrourtu.
- Burbules, N. y Callister, T.A.(h) (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- Castells, M. (2002). *La dimensión cultural de Internet*. Consultado en enero de 2012 en <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html>
- Cebrián de la Serna, M. y Vain, P.D. (2008). Una mirada acerca del rol docente universitario desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. N° 32 Marzo. pp. 117-129.
- Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe (2005). *Estándares para la calidad de la educación a distancia en América Latina y el Caribe*. Recuperado en agosto de 2008 de <http://www.utpl.edu.ec/centrovirtual/internas/memorias.htm>.

- Chapelle, C. (1995). Field-dependence/field-independence in the second language classroom. En *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Ed. Joy M. Reid. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. En G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand, Andrée Tiberghien (Eds), *La transposition didactique à l'épreuve*. pp. 135 – 180. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague:Mouton & Co.
- Clark, B.R. (Ed.) (1984). *Perspectives on higher education*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Commonwealth of Learning. (2005). *Creating learning materials for open and distance learning*. Vancouver, Canada. Disponible en [www.col.org](http://www.col.org).
- Dascal, M. (1999). *Filosofía del Lenguaje II – Pragmática*. Madrid: Editorial Trotta.
- De Saussure, F. (1959). *Course in General Linguistics*. New York:McGraw-Hill.
- Delors, J. et al. (1996) *La Educación encierra un tesoro*, Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-Ediciones, UNESCO.
- De Majo, O. (2005). El rol del docente a distancia frente al uso de las nuevas tecnologías. *Didac*, No 46, pp. 35-40. México.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the Crisis*. Michigan: MIT Press.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Crede. John Dewey's famous declaration concerning education. Publicado por primera vez en *The School Journal*, Volumen LIV, Número 3 (Enero16, 1897), pag. 77-80. Consultado en enero 2005, en <http://www.infed.org/archives/e-texts/e-dew-pc.htm>
- Dewey, J. (1967). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*, 6ª ed., Lorenzo Luzuriaga (trad.). Buenos Aires: Losada.
- Díaz-Benjumea, M. D. (2002). Lo inconsciente psicoanalítico y la psicología cognitiva: una revisión interdisciplinar *Revista de Psicoanálisis*. Julio 2002. Número 11. Consultado en diciembre de 2004, en <http://www.aperturas.org/11diazbenjumea.html>.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow, UK: Pearson.
- Drucker, P. (1993). *La sociedad post-capitalista*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.

- Durkheim, E. (1991). La educación, su naturaleza y su papel. En *Teoría de la educación y sociedad*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata.
- Educ@l (Red para el fortalecimiento de capacidades de educación virtual para América Latina) (2010). Criterios para la evaluación de los cursos de la Red Educ@l. Disponible en <http://www.educ-al.org>.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2005). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. Helsinki: Multiprint.
- Fainholc, B. (2007). *Programas, profesores y estudiantes virtuales. Una sociología de la educación a distancia*. Buenos Aires: Santillana.
- Fainholc, B. (2008). *La calidad en la educación a distancia continúa siendo un tema muy complejo*. Congreso Virtual eduq@.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, Vol 2(1) 2008, 170-185
- Fernández, J. M. (2004). La interdisciplinariedad en ciencias sociales: perspectivas abiertas por la obra de Bourdieu. *Cuadernos de Trabajo Social*. Vol. 17:169-193.
- Firth, J. R. (1978). Personality and Language in Society. *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, Vol.1, pp 15-22. Oxford: Oxford University Press.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores.
- FuturED y Canadian Association for Community Education. (2002). *Canadian Recommended e-learning Guidelines*. Consultado en enero de 2011 en <http://www.futured.com/pdf/CanREGs%20Eng.pdf>
- Gagne, R. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. New York: CBS College Publishing.
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Editorial Ariel.
- García Aretio, L., Ruiz Corbella, M., Domínguez Figaredo, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Editorial Ariel.
- García Aretio, L. (2008). Diálogo didáctico mediado. *BENED*, junio 2008, 6-7.

- García Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Volumen 2, N°1. Madrid: AIESAD.
- García Beltrán, Á., Martínez, R., Jaén, J. A. , Tapia, S. (2006). La autoevaluación como actividad docente en entornos virtuales de aprendizaje/enseñanza. *RED. Revista de Educación a Distancia*, septiembre, año/vol. V, número monográfico 0VI, Universidad de Murcia. Murcia, España.
- García Peñalvo, F. J. y García Carrasco, J. (2001). Los espacios virtuales educativos en el ámbito de Internet: Un refuerzo a la formación tradicional, *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 3. [http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_03/n3\\_art\\_garcia-garcia.htm](http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_03/n3_art_garcia-garcia.htm)
- Gardner, H. (1993). *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, New York: Basic Books.
- Giddens, A. (2001). *Runaway world*. London: Routledge.
- Goleman, D. (2002). Leadership that gets results. *Harvard Business Online*, Mar.-Apr. 2002. Harvard Business School Publishing Corporation.
- Graddol, D. (1997). *The future of English?* London: The British Council.
- Gutiérrez Pérez, F. y Prieto Castillo, D. (1999). *Mediación pedagógica*. Guatemala: DDA
- Halliday, M. A.K. (1976). *System And Function In Language: Selected Papers*, (ed by G. Kress). London: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1985a). Systemic background. In J. D. Benson, & W. S. Greaves, Eds. *Systemic Perspectives on Discourse, Volume 1. Selected Theoretical Papers from the 9th International Systemic Workshop* (pp. 1 15). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1985). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hatch, T. y Gardner, H. (1993). Finding cognition in the classroom: an expanded view of human intelligence. En G. Salomon (ed.) *Distributed Cognitions. Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1996). *La organización del curriculum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó.

- Hersey P., Angelini A.L. & Carakushansky S. (1982). *The Impact of Situational Leadership and Classroom Structure on Learning Effectiveness*. Group & Organization Studies. Vol. 7 No. 2. June. 216-224.
- Holmberg, B.(1981). *Educación a distancia: situación y perspectivas*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Horgan, T. & Tienson, J. (1996) *Connectionism and the Philosophy of Psychology*. Cambridge, MA; MIT Press.
- Huitt, W. (2004). Maslow's hierarchy of needs. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Consultado en enero de 2005, de <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/regsys/maslow.html>
- Hughes, A. (2006). *Testing*. Cambridge(UK): Cambridge University Press.
- Humphrey, N. (1986). *The Inner Eye*. Faber and Faber. Madrid: Alianza.
- Hymes, D. en Brumfit, Christopher J. & Johnson, K. (1979). On Communicative Competence. *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Inciarte Rodríguez, M. (2008). *Las competencias docentes ante la virtualidad en la educación superior*. Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia.
- Iruzun, L.E. (2000). *Evaluación educativa orientada a la calidad*. Buenos Aires: fundec (Fundación para el Desarrollo de los Estudios Cognitivos).
- Jackson, P.W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Köhler, W., Koffka, K. y Sander, F. (1963). *Psicología de la forma*. Buenos Aires: Paidós.
- Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Knowles, M.S. et al (1984). *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*, San Francisco: Jossey Bass.
- Koper, R. & Tattersall, C. (2005). *Learning Design: A Handbook on Modelling and Delivering Networked Education*. Berlin: Springer.
- Koszalka, T. A. y Ganesan, R. (2004). Designing online courses: a taxonomy to guide strategic use of features available in course management systems in distance education. *Distance Education, Vol. 25, N° 2*. 243:256. Open and Distance Learning Association of Australia, Inc.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: University of Cambridge Press.

- Laurillard, D. (1996). *Formative evaluation report: the TELL Consortium*. Hull: The TELL Consortium, University of Hull.
- Malinowski, B. (1923). *The Problems of Meaning in Primitive Languages*. Suplemento de Odgen, C.K. y I.A. Richards, *The Meaning of Meaning: A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism* 4<sup>th</sup> ed, 1966. Cambridge, UK: Magdalene Collete, University of Cambridge.
- Mannheim, K. (2003). *Ideology and Utopia: collected works of Karl Mannheim*. Vol.1. London: Routledge.
- Marqués Graells, P. (2010). *Impacto de las TICs en educación*. Universidad Abierta de Barcelona. Consultado en junio de 2011 en <http://www.peremarques.net/siyedu.htm>.
- Marqués Graells, P. (2011). *Información y conocimiento*. Consultado en marzo de 2013 en <http://peremarques.pangea.org/infocon.htm>
- Martineau, H. (Ed.). (1853). *The positive philosophy of Auguste Comte*. London: John Chapman.
- Martorell, J. L. y Prieto, J. L. (2003). *Introducción a la psicología*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. Uned.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: the extensions of man*. Routledge, London
- McLuhan, M. y Lapham, L. (1964). *Understanding media*. New York: McGraw Hill.
- McLuhan, M. y Fiore, Q. (2003). *War and peace in the global village*. Toronto: Penguin Books.
- Mena, M. (1992). Nuevos enfoques pedagógicos para mejorar la producción de materiales pedagógicos en educación a distancia. *Journal of Distance Education*. Vol. 7, N°3, pp. 121 - 130.
- Miller, C. R. (1984). Genre in social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70.151:167. Londres: Routledge.
- Monereo, C. (2005). Internet, un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas. En C. Monereo (Coord.). *Internet y competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Morales Zuñiga, L. C. (2009). Durkheim y Bourdieu: reflexiones sobre educación. *Rev. Reflexiones* 88 (1): 155-162. Costa Rica: Escuela de Formación Docente.
- Moreira, M. A. (2008). Organizadores previos y aprendizaje significativo. *Revista Chilena de Educación Científica*, ISSN 0717-9618, Vol. 7, N°. 2p. 23-30.

- Moreno Almazán, O. (2008). *Competencias profesionales del tutor en la Licenciatura en Psicología en un sistema de educación a distancia. Calidad y gestión docente y tutorial*. Congreso Virtual Iberoamericano de Educación a Distancia.
- Municio Fernández, P. (2000). Capítulo 4: Evaluación de la Calidad. En Pérez Juste, R. López Rupérez, F., Peralta, M.D. y Municio Fernández, P. *Hacia una Educación de Calidad. Gestión Instrumentos y Evaluación*. Madrid: Narcea
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neill, R. (1996). *Apuntes para una conferencia sobre materiales centrados en el alumno*. No publicado.
- Open and Distance Learning Quality Council (ODL QC). (2005). *Open and Distance Learning Quality Council Standards*. Consultado en enero de 2011 en <http://www.odlqc.org.uk/standard.htm>
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*. 29:4. (pp. 297-318)
- Pavlov, I. P. (1957). *Conditioned reflexes: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Pecoraro, V. (2000). Una mirada sociológica en psicología educativa. En M.C. Chardon (comp). *Perspectivas e interrogantes en psicología educacional*. Buenos Aires: Eudeba.
- Perkins, D. (1992). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Piaget, J. (1960). *The Psychology of Intelligence*. New York: Humanities Press Inc.
- Piaget, J. (1962). *Comments on Vygotsky's critical remarks concerning The Language and Thought of the Child, and Judgment and Reasoning in the Child*. Cambridge, MA.: The MIT Press. Massachusetts Institute of Technology.
- Pichon Rivière, E. (1984). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pozo, J.I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Quality Matters Rubric Standards. (2011). *Quality Matters*. Consultado en enero de 2011 en [www.QualityMatters.org](http://www.QualityMatters.org).
- Rivière, Á. y Núñez, M. (1996). *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.
- Rogers, C. (1972). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós.

- Routledge Dictionary of Language and Linguistics online. (2002). Recuperado en junio de 2011 de <http://www.bookrags.com/browse/tf020398005020001B80/>
- Salinas, J. (1992). El rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital. *Agenda Académica*. Volumen 5, N° 1. Universidad de las Islas Baleares, España.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós: Barcelona.
- Searle, J. R. (1986). *Actos de habla*. Madrid: Ediciones Cátedra
- Skinner, B. F. (1978). Verbal Behaviour. *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, Vol.2, pp 16-43. Oxford: Oxford University Press.
- Slamecka, N. J. & Ceraso, J. (1960). Retroactive and proactive inhibition of verbal learning. *Psychological Bulletin*, 57, 449-475.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Taylor, K. (Ed.) (1975). *Henri Saint-Simon. 1760-1825. Selected writings on science, industry and social organization*. London: Croom Helm London.
- Tenti-Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Tierney, R. y Monsenthal, J. (1982). Discourse comprehension and production: Analysing text structure and cohesion. En J. Langer, M. Trika y B. Smith (Eds.), *Reader meets author/Bridging the gap. A psycholinguistic and sociolinguistic perspective*. Phoenix: International reading association.
- Tobón, S., Pimienta, J., y García Fraile, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Tolman, E. Ch. (1922). A New Formula For Behaviorism .Publicado por primera vez en *Psychological Review*, 29, 44-53. Consultado en diciembre de 2004, de <http://psychclassics.yorku.ca/Tolman/formula.htm#f1>
- Toro, P. ; Ochoa, P. ; Villegas, G. ; Zea, C. (2004). *Competencias deseables de un docente universitario en el uso de las tecnologías de información y comunicación*. Ponencia. Primer Congreso Internacional de Educación Mediada con Tecnologías. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París : Ediciones UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/publications> en enero de 2012.

- Uyttebrouck, E. (2005). Mais pourquoi diable ne lisent-ils pas mes notes de cours en ligne? *Revue de L'Éducation À Distance*. Vol. 20, No 1, 39-59.
- Vacilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T.A. (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. Barcelona: *Anthropos* 186- 23-36.
- Van Dijk, T. A. (2001). Algunos principios para una teoría del contexto. *ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso*. pp. 69-81.
- Varghese, N. V. (2008). Globalisation of higher education and cross-border student mobility. Consultado en junio de 2011 en [iiep/web doc/2008.06](http://iiep/web/doc/2008.06), sitio de la UNESCO.
- von Bertalanffy, L. (1950B). An outline of general system theory. *British Journal of Philosophy of Science*, 1: 139-164.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA. MIT Press.
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo, Crítica.
- Warwick, J. (2008). Leading in the mathematics classroom. *Academic leadership live. The online journal*. Vol.6. Issue 2. Spring.
- Wasserman, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- West, R. y Turner, L.H. (2008). *Understanding interpersonal communication: making choices in changing times*. London: Cengage Learning
- Whorf, B. L. (1973). Linguistic Relativity. En J.P.B. Allen & A. Davis (Eds.). *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, (Vol.2, 103-114). Oxford (UK): Oxford University Press.
- Wilkins, D.A. (1976). *On notional syllabuses*. London: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (2004). *Text, context, pretext. Critical issues in discourse analysis*. *Journal of Applied Linguistics*, 15: 421–424 Oxford (UK): Oxford University Press.
- Wiley, D. (2000). *The instructional use of learning objects*. Versión online en <http://www.reusability.org/read/>

- Willis, J. (2009). Pedagogical ID versus process ID: Two perspectives in contemporary instructional design theory. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(2), 93-105.
- Wright, T.(1987). *Roles of teachers and learners*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Wright, C. (2003). *Criteria for evaluating the quality of online courses*. Alberta: Grant MacEwan College.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Grao.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Zemelman, H. (1998). Acerca del problema de los límites metodológicos. En *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales*. México DF: UAM-X, CSH, Depto. de Educación y Comunicación.



## **Apéndice 1: Análisis de los materiales**

Análisis 01	Campo: Ciencias naturales	Nivel: Grado	Puntaje: 73
<p>Contexto: Asignatura de una carrera de complementación para profesores de Ciencias Naturales de nivel medio, de dos años de duración. La asignatura es cuatrimestral y está en el segundo año. Ofrecida por una universidad privada y laica, para docentes de todo el país. No puede ser para residentes en el extranjero, por razones legales.</p> <p>Se ha tenido acceso al currículum de toda la carrera y al programa de la asignatura.</p> <p>Según el puntaje, el material es <b>Regular</b>.</p> <p>Mantendremos esta calificación, a pesar de las falencias detectadas, porque el contenido está bien expuesto. La principal falla, que es muy grave, es la falta de enunciación de objetivos. También es importante señalar la falta de un enfoque pedagógico claro, que al examinar los materiales, parece reducido a informar sobre los temas y suponer que de esta manera los estudiantes los aprenderán. Las actividades son coherentes con los temas enseñados, pero se las usa para agregar procedimientos o experimentos y no para incorporar los contenidos o destrezas. El material pierde así su transparencia y cohesión, mientras que el impacto afectivo puede sospecharse negativo.</p> <p>El discurso es impersonal, como de un tratado o un manual, sin alusiones directas al interlocutor y establece un contexto de gran distancia relativa entre los interlocutores, no acorde con los principios de la enseñanza centrada en el estudiante.</p> <p>El uso de las herramientas tecnológicas está reducido al mínimo.</p>			
Análisis A01a		Puntaje:76	
<p>No se observan diferencias significativas entre la primera unidad de material analizada y la segunda. Mejoran las actividades, solamente.</p>			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas.			
A. Competencias docentes		Análisis 01	Análisis 01a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	0	0
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	0	0
	Total	0	0
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	1 <sup>39</sup>	1
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	2	2
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	0 <sup>40</sup>	0
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	0 <sup>41</sup>	0
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	2	2
	La bibliografía es suficiente.	1 <sup>42</sup>	1

<sup>39</sup>El enfoque informativo-expositivo no es inadecuado, pero se duda de que haya sido el resultado de una elección entre varios enfoques. Esta duda persiste en otros análisis. Idem 01 a.

<sup>40</sup>No se los conoce y son difíciles de deducir. Idem 01 a.

<sup>41</sup>No hay objetivos. Idem 01 a.

<sup>42</sup>La única bibliografía son las unidades. Es pertinente en cuanto se relaciona con la asignatura, pero no suficiente. Idem 01 a.

	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	0	0
A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	2	2
	Los recursos son suficientes y variados.	2	2
	Los recursos son pertinentes.	3	3
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	0	0
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	2	2
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	0	0
	Total	15	15
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	2 <sup>43</sup>	2
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	0	0
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	1 <sup>44</sup>	0
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	2	2
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	2	2

<sup>43</sup> Ambos lineales.

<sup>44</sup> Pueden deducirse de la exposición de los contenidos, pero no están explícitos.

A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	3	3
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	0	0
A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	0	0
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	0	0
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	0	3
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	0	0
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	1 <sup>45</sup>	0
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	0	2
	Total	11	14
<b>B. Competencias comunicativas.</b>			
<b>B.1. Dominio del idioma.</b>			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	2	2
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	3	3

<sup>45</sup> Las actividades que lo intentan se han usado para introducir nuevos contenidos.

B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	3	3
B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	3	3
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	3	3
	Total	20	20
<b>B.2. Capacidad de comunicación</b>			
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil seguir su ilación.	2	2
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	2	2
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	1 <sup>46</sup>	1
	Hay preguntas retóricas.	0	0
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	0	0
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	0	0

<sup>46</sup> Sólo en las actividades. Idem 01 a.

B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	3
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	3	3
B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	0	0
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	2	2
	Total	13	13
<b>B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos...</b>			
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	1 <sup>47</sup>	1
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	2	2
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	1 <sup>48</sup>	1
	Total	4	4
<b>C. Competencias evaluativas</b>			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	2	2

<sup>47</sup> Lo tienen, pero son escasas y no se han explorado otras posibilidades. Esto vale para el ítem B.3.3., también. Idem 01 a.

<sup>48</sup> Los recursos tienen estas características, pero porque son muy pocos.

C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	0	0
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	2	2
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	3	3
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	3	3
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	0	0
	Total	10	10
	<b>Total general</b>	<b>73</b>	<b>76</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

Análisis 02	Campo: Gestión educativa	Nivel: Grado	Puntaje: 141
<p>Contexto: Asignatura de una carrera de complementación para profesores de inglés de nivel medio, de dos años de duración. La asignatura es cuatrimestral y está en el primer año. Ofrecida por una universidad privada y laica, para docentes de todo el país. No puede ser para residentes en el extranjero, por razones legales.</p> <p>Se ha tenido acceso al currículum de toda la carrera y al programa de la asignatura.</p> <p>Según el puntaje, el material es <b>Excelente</b>.</p> <p>El análisis de los materiales confirma que esta calificación es correcta. El enfoque pedagógico provee oportunidades para la consolidación de conocimientos y aunque es bastante tradicional, está suficientemente centrado en el estudiante. Un punto débil es que la asignatura no está debidamente relacionada con ninguna otra.</p> <p>El lenguaje es el que corresponde para hablantes no nativos del inglés en un curso universitario. Se explican los términos nuevos, propios del campo disciplinar.</p> <p>Las herramientas tecnológicas no son muy variadas, pero sí pertinentes y accesibles, y se hace uso de materiales de la Web, integrándolos al desarrollo de la ruta de aprendizaje.</p> <p>El material resulta transparente, coherente, cohesivo y su desafío cognitivo es adecuado para el nivel. El impacto afectivo puede ser positivo para el aprendizaje.</p>			
Análisis 02a		Puntaje: 143	
<p>Según el puntaje, esta unidad sería también Excelente. Sin embargo, deducimos 23 puntos y la consideraremos <b>Muy Buena</b>. Hay un problema importante y es que los objetivos son en realidad propósitos de la contenidista, con lo que el material pierde cierta transparencia. La secuenciación de las actividades, la apelación a conocimientos anteriores, la ruta de aprendizaje son excelentes, como en el caso anterior. Las herramientas tecnológicas son más variadas y siempre pertinentes.</p>			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas.			
A. Competencias docentes.		Análisis 02	Análisis 02a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	0	0
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	2	2
	Total	2	2
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	2	2
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	3	3
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	2	3
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	3	1 <sup>49</sup>
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	3	3
	La bibliografía es suficiente.	3	3
	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	3	3
A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	3	3

<sup>49</sup> Los objetivos son propósitos y la autora no lo reconoce ni cuando diseña las actividades para alcanzarlos.

	Los recursos son suficientes y variados.	2	3
	Los recursos son pertinentes.	3	3
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	3	2 <sup>50</sup>
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	3	3
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	3	3
	Total	36	39
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	3	3
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	3	3
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	2	2
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	3	3
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	3	3
A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	3	3
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	2	2

<sup>50</sup> Las actividades están dirigidas a las áreas que se tocan en los propósitos, pero no hay objetivos propiamente dichos.

A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	3	1
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	1 <sup>51</sup>	2
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	3 <sup>52</sup>	3
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	3	3
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	3	3
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	2	2
	Total	34	33
<b>B. Competencias comunicativas.</b>			
<b>B.1. Dominio del idioma.</b>			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	3 <sup>53</sup>	3
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	3	3

<sup>51</sup> Se intenta integrar los conocimientos, pero no mediante un repaso explícito.

<sup>52</sup> No hay una lista de bibliografía, pero se dirige al alumno a sitios web específicos. Idem 02 a.

<sup>53</sup> No se ha evaluado con respecto a variedades de lengua, porque el material está escrito para hablantes no nativos del inglés. Idem 02 a.

B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	3	3
B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	3	3
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	3	3
	Total	21	21
<b>B.2. Capacidad de comunicación</b>			
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil seguir su ilación.	3	3
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	2	2
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	3	3
	Hay preguntas retóricas.	3	2
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	1 <sup>54</sup>	2
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	3	3

<sup>54</sup> Las referencias son a lo que los alumnos tal vez conocen o han experimentado.

B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	3
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	2	3
B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	3	3
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	3	2
	Total	26	26
<b>B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos...</b>			
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	2	2
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	3	3
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	3	3
	Total	8	8
<b>C. Competencias evaluativas.</b>			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	2	2
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	2	1

C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	2	3
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	3	3
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	3	3
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	2	2
	Total	14	14
	<b>Total general</b>	<b>141</b>	<b>143</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

Análisis 03	Campo: Pedagogía	Nivel: Grado	Puntaje: 135
<p>Contexto: Asignatura de una carrera de complementación para profesores de diversas asignaturas de nivel medio, de dos años de duración. La asignatura es cuatrimestral y está en el primer año. Ofrecida por una universidad privada y laica, para docentes de todo el país. No puede ser para residentes en el extranjero, por razones legales.</p> <p>Se ha tenido acceso al currículum de toda la carrera y al programa de la asignatura.</p> <p>Según el puntaje, el material es Muy Bueno. Sin embargo, descontamos 23 puntos y lo consideramos <b>Bueno</b>.</p> <p>El descuento de puntos se hizo porque el análisis muestra que el material adolece de una falla importante. Las actividades están siempre dirigidas a constatar la memorización o la retención de los contenidos, en un enfoque con sesgos conductistas y esto contradice, además, el enfoque centrado en el estudiante que refleja el diálogo didáctico. (Item C.2, el más dañado). No se descontaron más puntos, como se debería haber hecho, porque el discurso establece una distancia relativa muy corta entre los interlocutores y constituye un verdadero diálogo didáctico en el que el estudiante se siente tomado en cuenta en todo momento. Los nexos entre temas, el repaso, la guía están muy claros y el contenidista parece haber estado todo el tiempo preocupado por su interlocutor y llevándolo por una ruta de aprendizaje muy cuidada. Hemos supuesto que esta excelencia del diálogo didáctico puede suplir en parte las falencias de las actividades y evaluaciones.</p> <p>Por estos problemas, el material pierde coherencia y transparencia, lo que puede afectar el impacto afectivo. El desafío cognitivo no está del todo a la altura del nivel del curso, en función de las evaluaciones descritas, y resulta un tanto pobre.</p> <p>La falta de bibliografía se debe a la naturaleza misma de los contenidos, acordes con las ideas setentistas de la tecnología educativa. Cabe destacar que si bien algunos temas son antiguos, están bien sustentados con teorías psicológicas vigentes.</p> <p>Las herramientas tecnológicas se reducen a foros y archivos.</p> <p>La falta de conexión con otras materias es curiosa, porque en el programa de la carrera había al menos una con la que se debió relacionar.</p>			
Análisis 03a		Puntaje:135	
<p>Al igual que en la unidad anterior, deducimos 23 puntos y el material pasa de Muy Bueno a <b>Bueno</b>. La unidad no difiere en nada de la analizada en primer lugar.</p>			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas.			
A. Competencias docentes.		Análisis 03	Análisis 03a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	0	0
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	2	2
	Total	2	2
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	2	2
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	3	3
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	2	3
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	3	3
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	2	2
	La bibliografía es suficiente.	1 <sup>55</sup>	1

<sup>55</sup> La única bibliografía es las unidades. Los libros que se recomiendan son prácticamente imposibles de conseguir, por antiguos, y su lectura no se da como obligatoria. Idem 03 a.

	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	0	0
A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	2	2
	Los recursos son suficientes y variados.	1	1
	Los recursos son pertinentes.	2	2
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	2	2
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	2	2
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	3	3
	Total	29	30
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	2	2
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	3	3
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	3	3
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	3	3
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	3	3
A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	3	3

A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	1 <sup>56</sup>	1
A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	2 <sup>57</sup>	2
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	3	3
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	0	0
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	3	3
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	3	3
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	1	1
	Total	30	30
<b>B. Competencias comunicativas.</b>			
<b>B.1. Dominio del idioma.</b>			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	3	3
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	3	3

<sup>56</sup> Todo el trabajo es guiado de manera férrea. Idem 03 a.

<sup>57</sup> Con reservas. El material parece que intentara esto, pero al ser tan guiadas las actividades, se puede dudar de su pertinencia para lograrlo. Esto es válido también para A.3.13. Idem 03 a.

B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	3	3
B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	3	3
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	3	3
	Total	21	21
B.2. Capacidad de comunicación			
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil seguir su ilación.	3	3
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	2	2
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	3	3
	Hay preguntas retóricas.	3	3
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	3	3
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	3	3
B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	3

	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	3	3
B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	2	2
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	3	2
	Total	28	27
<b>B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos...</b>			
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	2	2
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	2	2
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	2	2
	Total	6	6
<b>C. Competencias evaluativas.</b>			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	3	3
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	1 <sup>58</sup>	1

<sup>58</sup> No. Solamente están dirigidas a verificar si el alumno recuerda los contenidos. Saber los contenidos puede ayudar a llegar a los objetivos, pero eso no se verifica. Idem 03 a.

C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	2	2
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	3	3
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	3	3
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	3	2
	Total	15	14
	<b>Total general</b>	<b>131</b>	<b>130</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

Número de Análisis: 04	Campo: Ética	Nivel: Curso de extensión para profesionales universitarios.	Puntaje: 93
Contexto: curso para profesionales abierto al público en general, nacional e internacional, ofrecido por una universidad privada y laica. Un año de duración.			
Se ha tenido acceso al programa íntegro del curso.			
<p>Según el puntaje, el material es <b>Bueno</b>. Mantendremos esta calificación por las razones que pasamos a exponer.</p> <p>Además de los puntos débiles que ya señaláramos, debemos considerar el problema del sesgo del curso hacia principios religiosos propios de la Iglesia Católica. Por una parte, la contenidista se identifica claramente como monja y expresa su bibliografía mencionando la jerarquía eclesiástica de los autores (Monseñor, Padre, etc.), de manera que el estudiante no es inducido a engaño en ningún momento; pero por otra parte, el curso está dirigido al público en general y lo ofrece una universidad laica, por lo que puede no resultar adecuado para todos los destinatarios. Sin embargo, este es un aspecto que debió tomar en cuenta la institución, no la contenidista. En la actividad final se invita a los estudiantes a comparar lo que se ha enseñado con las ideas de filósofos de otras orientaciones, pero en las preguntas subsiguientes se les exige que contesten de acuerdo con lo expuesto en el material. Esto da la impresión de que si bien se tolera que los estudiantes se enteren de otras posturas, la única válida es la de la contenidista. De nuevo, al identificarse como miembro de la Iglesia Católica ya ha advertido que esto ocurriría.</p> <p>Considerando lo anterior, podemos suponer que el impacto afectivo de los materiales será muy variado de acuerdo con quien los use, pero en general, no se toma demasiado en cuenta la elaboración personal de conocimientos. Los materiales no son del todo transparentes, porque no hay una ruta de aprendizaje sino sólo exposición y una actividad final. El desafío cognitivo es mínimo, dado que todo se reduce a aprender el texto.</p> <p>Las herramientas tecnológicas son el archivo y la tarea. Da la impresión de que la contenidista desconociera otras posibilidades.</p>			
Análisis 04		Puntaje: 85	
<p>Como el anterior, el material es <b>Regular</b>. Se acentúan ciertos rasgos de cerrazón en la ideología, porque la autora remite a los estudiantes solamente a la bibliografía del centro universitario donde ella trabaja y a sus propias conferencias, sin proponer otras visiones. Ya hemos considerado este problema.</p> <p>En esta unidad, el problema pedagógico más importante es que los objetivos están mal enunciados y no resultan todos medibles ni están operacionalizados, lo que también impide evaluar su correspondencia con la evaluación final en forma precisa. El material pierde transparencia y coherencia.</p>			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas.			
A. Competencias docentes.		Análisis 04	Análisis 04a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	0	0
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	0	0
	Total	0	0
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	2	2
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	2	2
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	2	2
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	3	1 <sup>59</sup>
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	3	2
	La bibliografía es suficiente.	2	1 <sup>60</sup>

<sup>59</sup> No son medibles, salvo uno.

<sup>60</sup> Sólo remite al estudiante a una serie de conferencias de la misma autora.

	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	2	0
A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	2	2
	Los recursos son suficientes y variados.	1 <sup>61</sup>	1
	Los recursos son pertinentes.	1	1
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	2	2
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	3	3
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	2	2
	Total	27	21
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	2	2
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	2	2
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	2	3
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	0	0
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	0 <sup>62</sup>	0

<sup>61</sup> Solamente las unidades y no hay foros. Una sola tarea al final de la unidad. Idem 04 a.

<sup>62</sup> No hay etapas intermedias. Es una larga exposición con una actividad al final. Idem 04 a.

A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	0	0
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	0	0
A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	1 <sup>63</sup>	1
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	0	0
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	0	0
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	2	2
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	1	0
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	0	0
	Total	10	10
<b>B. Competencias comunicativas.</b>			
<b>B.1. Dominio del idioma.</b>			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	0	0
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	3	3

<sup>63</sup> No hay práctica, ni siquiera a través de resolución de casos. Idem 04 a.

B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	3	3
B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	3	3
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	3	3
	Total	18	18
<b>B.2. Capacidad de comunicación</b>			
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil seguir su ilación.	3	3
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	1 <sup>64</sup>	2
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	0	0
	Hay preguntas retóricas.	3	3
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	2	2
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	2	0
B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	3

<sup>64</sup> Algunas referencias a experiencias concretas podrían llevar a los estudiantes a esta transferencia.

	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	3	3
B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	2	2
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	3	3
	Total	22	21
<b>B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos..</b>			
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	1 <sup>65</sup>	1
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	2	2
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	1 <sup>66</sup>	1
	Total	4	4
<b>C. Competencias evaluativas.</b>			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	2	2
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	2	1 <sup>67</sup>

<sup>65</sup> Solamente medios visuales y textos.

<sup>66</sup> Conocidos y comunes para la autora.

<sup>67</sup> Ver lo dicho sobre los objetivos. Solamente archivos. Idem 04 a.

C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	2	2
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	3	3
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	3	3
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	0	0
	Total	12	11
	<b>Total general</b>	<b>93</b>	<b>85</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

Análisis 05	Campo: Lingüística	Nivel: Grado	Puntaje: 134
Contexto: curso para profesores de lengua, dentro de la Argentina, ofrecido por una universidad privada y laica. Dos años de duración. La asignatura está en el primer año.			
Se ha tenido acceso al programa íntegro del curso y al currículum de la carrera.			
Según el puntaje, el material es <b>Muy bueno</b> . Mantendremos esta calificación.			
Los materiales son transparentes, coherentes, cohesivos, presentan un adecuado desafío cognitivo y un razonable impacto afectivo, dado que los estudiantes encontrarán en ellos muchas referencias implícitas o explícitas a su práctica profesional.			
El uso inadecuado de algunos foros, usados como Tareas, empaña la excelente mediación pedagógica y muestra falencias en el conocimiento del entorno virtual de aprendizaje.			
Análisis 05a		Puntaje: 136	
La unidad no presenta diferencias sustanciales con la anterior.			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas.			
A. Competencias docentes.		Análisis 05	Análisis 05a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	0	0
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	3	3
	Total	3	3
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	2	2
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	3	3
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	3	3
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	3	3
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	3	3
	La bibliografía es suficiente.	3	3
	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	3	3
A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	3	3
	Los recursos son suficientes y variados.	2	2

	Los recursos son pertinentes.	3	3
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	3	2
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	3	3
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	3	3
	Total	43	42
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	3	3
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	1 <sup>68</sup>	2
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	3	3
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	3	3
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	3	3
A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	3	3
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	2	2

<sup>68</sup> Solamente en dos oportunidades. Es válido para B.2.3. también.

A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	3	2
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	2	3
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	0	0
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	0	2
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	2	3
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	2	2
	Total	27	31
<b>B. Competencias comunicativas.</b>			
<b>B.1. Dominio del idioma.</b>			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	3	3
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	3	3
B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	3	3
B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	3	3

B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	3	3
	Total	21	21
<b>B.2. Capacidad de comunicación</b>			
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil seguir su ilación.	3	3
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	0	0
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	2	2
	Hay preguntas retóricas.	3	3
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	0	0
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	1	1
B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	3
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	3	3

B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	1 <sup>69</sup>	1
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	3	3
	Total	19	19
<b>B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos..</b>			
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	1 <sup>70</sup>	1
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	2	2
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	3	3
	Total	6	6
<b>C. Competencias evaluativas.</b>			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	3	3
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	3	2
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	3	3

<sup>69</sup> Esto ocurre en las evaluaciones y actividades, pero no durante la exposición. Idem 05 a.

<sup>70</sup> Usa foros y tareas, pero confundiendo sus usos. Se nota que no tiene un conocimiento cabal de estas herramientas. Idem 05 a.

C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	3	3
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	3	3
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	0	0
	Total	15	14
	<b>Total general</b>	<b>134</b>	<b>136</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

Análisis 06	Campo: Ciencias Sociales / Seguridad Humana	Nivel: Curso de extensión para profesionales.	Puntaje: 50
Contexto: curso para profesionales abierto al público en general, nacional e internacional, ofrecido por una universidad privada y laica. Un año de duración.			
Se ha tenido acceso al programa íntegro del curso.			
Según el puntaje, debemos considerar el material <b>Malo</b> .			
Mantendremos esa calificación.			
El contenidista se ha limitado a escribir sobre los temas del programa, que también es una simple lista de temas, sin incluir objetivos, actividades o evaluaciones. Sus unidades podrían ser un excelente libro, pero no responden a las mínimas convenciones del género de materiales curriculares ni contienen mediación pedagógica adecuada a la función que deberían cumplir.			
Los materiales no son coherentes, porque no hay nada con lo que deberían serlo, dado que no tienen un enfoque pedagógico. Son cohesivos en cuanto a la ilación de los temas. No son transparentes, porque el estudiante no sabría qué hacer con ellos, salvo leerlos. El impacto afectivo puede ser bastante neutro o negativo y no hay desafío cognitivo, dado que no se propicia la construcción de conocimientos.			
No se usan más medios que el archivo con información.			
Análisis 06a			Puntaje: 50
El análisis es igual que el anterior. No se observan rasgos novedosos.			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas.			
A. Competencias docentes.		Análisis 06	Análisis 06a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	0	0
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	0	0
	Total	0	0
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	1 <sup>71</sup>	1
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	3 <sup>72</sup>	3
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	0	0
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	0	0
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	3	3
	La bibliografía es suficiente.	1 <sup>73</sup>	1

<sup>71</sup> El enfoque pedagógico no es adecuado para ninguna asignatura. Se trata de una exposición de los contenidos, como si fuera un tratado o un libro. No podemos decir que no exista un enfoque, sin embargo. Existe y es el descrito. Idem 06 a.

<sup>72</sup> Es coherente porque es una exposición de contenidos. Idem 06 a.

<sup>73</sup> La única bibliografía son las unidades. Válido para A.2.6 y A.2.7. Idem 06 a.

	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	0	0
A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	2	2
	Los recursos son suficientes y variados.	1 <sup>74</sup>	1
	Los recursos son pertinentes.	1	1
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	0 <sup>75</sup>	0
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	0	0
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	0	0
	Total	12	12
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	3 <sup>76</sup>	3
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	0	0
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	1 <sup>77</sup>	1
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	0	0

<sup>74</sup>Solamente el archivo, en ambos casos.

<sup>75</sup>No hay objetivos ni actividades.

<sup>76</sup>Si suponemos que el enfoque consiste en exponer temas y asumir que leyéndolos el estudiante va a aprender el contenido de las unidades y por su cuenta va a lograr transferirlo a la resolución de problemas, la ruta de aprendizaje es coherente. Idem 06 a.

<sup>77</sup>Las referencias no son explícitas, pero es claro para los especialistas en el campo que los temas expuestos tienen un orden necesario y puede considerarse que se unirán de manera natural. Tal vez esto haya tornado menos necesarias las referencias explícitas. Idem 06 a.

A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	0	0
A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	0	0
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	0	0
A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	0	0
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	0	0
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	0	0
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	0	0
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	0	0
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	0	0
	Total	4	4
<b>B. Competencias comunicativas.</b>			
<b>B.1. Dominio del idioma.</b>			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	3	3

B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	3	3
B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	3	3
B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	3	3
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	3	3
	Total	21	21
<b>B.2. Capacidad de comunicación</b>			
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil seguir su ilación.	3	3
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	0	0
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	0	0
	Hay preguntas retóricas.	0	0
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	0	0
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	0	0

B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	3
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	3	3
B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	1 <sup>78</sup>	1
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	0	0
	Total	10	10
B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos..			
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	1 <sup>79</sup>	1
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	1	1
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	1	1
	Total	3	3
C. Competencias evaluativas.			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	0	0

<sup>78</sup> El esquema de roles es el de expositor-escucha, en ambos casos.

<sup>79</sup> No son diversos. Sólo el archivo de pdf. Esto es válido para B.3.3, en ambos análisis.

C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	0	0
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	0	0
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	0	0
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	0	0
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	0	0
	Total	0	0
	<b>Total general</b>	<b>50</b>	<b>50</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

Número de Análisis 07	Campo: Epistemología	Nivel: Grado	Puntaje: 148
<p>Contexto: Asignatura de una carrera de complementación para profesores de nivel medio, de dos años de duración. La asignatura es cuatrimestral y está en el primer año. Ofrecida por una universidad privada y laica, para docentes de todo el país. No puede ser para residentes en el extranjero, por razones legales.</p> <p>Se ha tenido acceso al currículum de toda la carrera y al programa de la asignatura.</p> <p>Según el puntaje, el material es <b>Excelente</b>.</p> <p>El análisis de los materiales confirma que esta calificación es correcta. El enfoque pedagógico provee oportunidades para la consolidación de conocimientos y aunque el formato del programa es lineal, la forma como está redactada y diseñada la asignatura la hacen centrada en el estudiante.</p> <p>El lenguaje es un diálogo didáctico en el que el estudiante aparece siempre como interlocutor.</p> <p>Las herramientas tecnológicas no son muy variadas, pero sí pertinentes y accesibles.</p> <p>Un punto débil es la falta de complementación de las autoevaluaciones con algunas actividades de elaboración, más compatibles con el enfoque.</p> <p>Los materiales son transparentes, coherentes y cohesivos, salvo por la discrepancia en las evaluaciones. El impacto afectivo puede ser positivo, por la forma del diálogo didáctico. El desafío cognitivo es razonable y está muy cuidado, ya que la contenidista ha llevado un tema abstracto y no muy fácil con gran pericia, refiriéndolo a situaciones concretas y conocidas, con un enfoque constructivista.</p>			
Análisis 07a		Puntaje: 156	
<p>El material es <b>Excelente</b>. Es todavía mejor que el anterior. El diálogo didáctico es tan fluido y ameno que realmente parece que el lector conversara con la autora. Temas muy abstractos cobran vida y se apoyan en la realidad, convirtiéndolos en pertinentes y accesibles.</p>			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas.			
A. Competencias docentes.		Análisis 07	Análisis 07a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	2	0
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	3	3
	Total	5	3
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	2	2
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	3	3
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	2	2
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	3	3
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	3	3
	La bibliografía es suficiente.	3	3
	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	3	3
A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	2	2
	Los recursos son suficientes y variados.	2	2
	Los recursos son pertinentes.	3	3

A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	3	3
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	2	2
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	3	3
	Total	44	40
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	3	3
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	3	2
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	3	1 <sup>80</sup>
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	3	3
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	3	3
A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	3	3
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	2	2
A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	2	2

---

<sup>80</sup> En un solo caso.

A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	3	3
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	0	0
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	1 <sup>81</sup>	1
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	2	0
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	2	2
	Total	30	25
<b>B. Competencias comunicativas.</b>			
<b>B.1. Dominio del idioma.</b>			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	3	3
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	3	3
B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	3	3
B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	3	3
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3

<sup>81</sup> En un solo caso, en ambos análisis.

disciplinar, a nivel del curso.	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	3	3
	Total	21	21
<b>B.2. Capacidad de comunicación</b>			
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil seguir su ilación.	3	3
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	2	1
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	3	3
	Hay preguntas retóricas.	2	3
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	3	3
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	2	2
B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	3
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	3	3
B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	2	2

B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	3	3
	Total	26	26
<b>B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos..</b>			
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	2	2
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	2	2
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	2	2
	Total	6	6
<b>C. Competencias evaluativas.</b>			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	3	3
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	2	2
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	2	2
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	3	3
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	3	3
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	3	3
	Total	16	16
	<b>Total general</b>	<b>148</b>	<b>137</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

Análisis 08	Campo: Informática	Nivel: Curso de capacitación para no profesionales de la informática.	Puntaje: 125
<p>Contexto: Asignatura de un curso de capacitación sobre el uso de un lenguaje computacional. El curso tiene un año de duración y esta asignatura analizada dura dos meses. Los estudiantes deben tener conocimientos de programación pero no necesariamente ser profesionales en ese campo.</p> <p>Se ha tenido acceso al currículum de todo el curso y al programa de la asignatura.</p> <p>Según el puntaje, el material es <b>Muy Bueno</b>.</p> <p>El análisis de los materiales confirma que esta calificación es correcta. El material es evidentemente simple, directo y útil. El programa es aparentemente lineal, pero su desarrollo en temas encadenados, con creciente grado de complejidad, es apropiado para la asignatura y dado el carácter técnico de la asignatura, cada paso puede considerarse similar a una vuelta del espiral, porque para abordar un tema nuevo es necesario haber dominado e integrado los anteriores o no se puede avanzar.</p> <p>El uso de la segunda persona del plural colabora a acortar la distancia relativa y contribuye a la efectividad del diálogo didáctico.</p> <p>Las herramientas tecnológicas no son muy variadas, pero sí pertinentes y accesibles.</p> <p>Un punto débil es la enunciación de objetivos demasiado ambiciosos, que no se pueden alcanzar en una sola unidad.</p> <p>Los materiales son transparentes, coherentes y cohesivos, siendo esto último un rasgo sobresaliente. El impacto afectivo puede ser positivo, por la forma del diálogo didáctico. El desafío cognitivo es razonable y está bien llevada la progresión de dificultad.</p>			
Análisis 08a		Puntaje: 111	
<p>El material es <b>Bueno</b>, inferior al del análisis anterior. El diálogo didáctico es más impersonal y hay una incipiente tendencia al patrón información+ejercicios, que sin embargo, es bastante pertinente para la asignatura. Disminuye el impacto afectivo.</p>			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas.			
A. Competencias docentes.		Análisis 08	Análisis 08a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	1 <sup>82</sup>	0
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	0	0
	Total	1	0
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	2	2
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	2	2
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	3	3
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	3	3
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	3	3
	La bibliografía es suficiente.	3	3
	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	3	3
A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	2	2

<sup>82</sup>No de manera explícita, pero se percibe que tomó en cuenta las otras asignaturas.

	Los recursos son suficientes y variados.	2	2
	Los recursos son pertinentes.	3	3
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	3	3
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	2	2
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	1 <sup>83</sup>	1
	Total	34	32
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	3	2
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	3	1 <sup>84</sup>
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	2	1
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	2	3
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	2	2
A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	3	3
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	2	2

<sup>83</sup> La ejercitación y los contenidos parecen poco ambiciosos comparados con los objetivos. Idem 08 a.

<sup>84</sup> Solo en una ocasión. No se establecen muchas conexiones. Tampoco en A.3.3.

A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	2 <sup>85</sup>	2
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	1 <sup>86</sup>	1 <sup>87</sup>
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	0	0
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	2	0
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	2	0
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	2	2
	Total	26	19
<b>B. Competencias comunicativas.</b>			
<b>B.1. Dominio del idioma.</b>			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	3	3
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	3	3

<sup>85</sup> La relación existe, pero la práctica es poco ambiciosa para llevar a los objetivos. Idem 08 a.

<sup>86</sup> No de manera explícita. Hay integración de lo nuevo con lo anterior, pero no con intención de repasar.

<sup>87</sup> Una vez.

B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	3	3
B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	3	3
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	3	3
	Total	21	21
<b>B.2. Capacidad de comunicación</b>			
B.2.2. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil seguir su ilación.	3	3
B.2.3. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	2	2
B.2.4. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	3	3
	Hay preguntas retóricas.	2	1 <sup>88</sup>
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	1 <sup>89</sup>	0
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	2	0

<sup>88</sup> Solamente en el mapa de la unidad.

<sup>89</sup> Lo hace en contadas oportunidades y siempre en segunda persona del plural.

B.2.5. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	3
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	3	3
B.2.6. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	2	2
B.2.7. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	3	3
	Total	24	20
B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos..			
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	2	2
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	2	2
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	2	2
	Total	6	6
C. Competencias evaluativas.			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	2	2
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	2	3

C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	2	2
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	3	3
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	3	3
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	1	0
	Total	13	13
	<b>Total general</b>	<b>125</b>	<b>111</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

Análisis 09	Campo: Hotelería	Nivel: Pregrado	Puntaje: 54
Contexto: Asignatura de una carrera de pregrado, de dos años de duración, para personas con escuela secundaria completa. La asignatura es cuatrimestral y está en el primer año. Ofrecida por una universidad privada para ciudadanos argentinos o extranjeros.			
Se ha tenido acceso al currículum de toda la carrera y al programa de la asignatura.			
Según el puntaje, el material es <b>Malo</b> .			
El análisis de los materiales confirma que esta calificación es correcta. Se trata del caso típico en el que el contenidista provee un manual sobre un tema y no materiales curriculares, con una ruta de aprendizaje. Los objetivos están de acuerdo con el enfoque informativo, dado que el/la contenidista los enuncia con el verbo “conocer”, no haciendo alusión al desarrollo de capacidades ni al desempeño que se espera lograr. No están presentes el saber y el saber hacer. Este enfoque informativo plantea una complementariedad de roles informante-informado. La distancia relativa es bastante grande.			
Los materiales no son transparentes, dado que su finalidad pedagógica no está definida. Son cohesivos en cuanto no presentan digresiones y hay un orden lógico de presentación de los temas y son coherentes con el enfoque descrito. El impacto afectivo puede ser negativo, por la falta de actividades y el hecho de que no hay autoevaluación ni evaluación, lo que deja al estudiante enteramente en manos del docente para saber sus logros. El desafío cognitivo es dudoso, porque no se han hecho asociaciones con conocimientos populares previos, que en este caso estaban disponibles, así que se sabe que cualquiera tendría estos conocimientos, pero el contenidista no los toma en cuenta. Los materiales resultan centrados en el docente. Podemos especular que la evaluación podría estar orientada a averiguar si el estudiante aprendió los contenidos y puede repetirlos, a juzgar por el enfoque.			
Análisis 09a		Puntaje: 54	
Ninguna diferencia con la unidad anterior.El material es <b>Malo</b> .			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas			
A. Competencias docentes		Análisis 09	Análisis 09a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	0	0
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	0	0
	Total	0	0
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	0 <sup>90</sup>	0
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	2 <sup>91</sup>	2
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	2	2
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	2	2
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	3	3
	La bibliografía es suficiente.	2	2
	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	0	0

<sup>90</sup> El enfoque es una larga exposición. Idem 09 a.

<sup>91</sup> Son coherentes con el “enfoque” descrito. Idem 09 a.

A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	2	2
	Los recursos son suficientes y variados.	1 <sup>92</sup>	1
	Los recursos son pertinentes.	2	2
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	0	0
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	0	0
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	1	1
Total		17	17
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	2	2
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	0	0
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	1 <sup>93</sup>	1
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	0	0
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	0	0
A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	0	0

<sup>92</sup> La única bibliografía es la unidad. No se consigna ninguna otra, más allá de las normas ISO pertinentes, incluidas como parte de la unidad. Idem 09 a.

<sup>93</sup> No explícitas, pero los temas están mínimamente relacionados. Idem 09 a.

A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	0	0
A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	0	0
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	0	0
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	0	0
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	0	0
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	1 <sup>94</sup>	1
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	0 <sup>95</sup>	0
	Total	4	4
<b>B. Competencias comunicativas.</b>			
<b>B.1. Dominio del idioma.</b>			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	3	3
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	3	3

<sup>94</sup> En dos oportunidades. Idem 09 a.

<sup>95</sup> No hay actividades. Idem 09 a.

B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	3	3
B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	3	3
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	0	0
	Total	18	18
<b>B.2. Capacidad de comunicación</b>			
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil seguir su ilación.	3	3
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	1 <sup>96</sup>	1
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	1 <sup>97</sup>	1
	Hay preguntas retóricas.	0	0
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	0	0
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	0	0

<sup>96</sup> Sólo algún gráfico. Idem 09 a.

<sup>97</sup> Sólo al principio y al final de la unidad. Idem 09 a.

B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	3
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	3	3
B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	1 <sup>98</sup>	1
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	0	0
	Total	12	12
B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos.			
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	0	0
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	2	2
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	1	1
	Total	3	3

<sup>98</sup> El contenidista sale de su rol de informante sólo al plantear los objetivos y en las recomendaciones finales. Idem 09 a.

C. Competencias evaluativas.			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	0	0
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	0	0
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	0	0
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	0	0
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	0	0
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	0	0
	Total	0	0
	<b>Total general</b>	<b>54</b>	<b>54</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

Análisis 10	Campo: Logística comercial	Nivel: Pregrado	Puntaje: 51
Contexto: Asignatura de una carrera de pregrado, de dos años de duración, para personas con escuela secundaria completa. La asignatura es cuatrimestral y está en el primer año. Ofrecida por una universidad privada para ciudadanos argentinos o extranjeros.			
Se ha tenido acceso al currículum de toda la carrera y al programa de la asignatura.			
Según el puntaje, el material es <b>Malo</b> .			
El análisis de los materiales confirma que esta calificación es correcta. Se trata otra vez del caso en el que el contenidista provee un manual sobre un tema y no materiales curriculares, con una ruta de aprendizaje. En este caso, el material no es de calidad incluso como manual. Hay listas de características de ciertos lugares u operaciones que no están explicadas, las instrucciones sobre procedimientos son esquemáticas y no tienen sustanciación y en general, no hay ningún intento de diálogo didáctico. No están presentes el saber y el saber hacer y el propósito declarado del o la contenidista, confundido con un objetivo, de "...crear conciencia de ..." no está ni siquiera esbozado.			
Los materiales no son transparentes, dado que su finalidad pedagógica no está definida y tampoco los objetivos, además de la confusión con el propósito. Son cohesivos en cuanto no presentan digresiones y hay un orden lógico de presentación de los temas, pero su coherencia es con el errado enfoque, incluso conflictivo con el propósito/objetivo declarado. El impacto afectivo puede ser negativo, por la falta de actividades, el estilo tan sucinto, las explicaciones insuficientes y la mención a objetivos que luego no aparecen. El desafío cognitivo es dudoso, dado que no hay actividades ni referencias a conocimientos previos, pero además el estudio de los materiales no puede ser más que memorista, dado el estilo prescriptivo. Los materiales resultan centrados en el docente, porque dejan al estudiante confundido acerca de los aprendizajes esperados y de cómo se lo va a evaluar. Podemos especular que la evaluación podría estar orientada a averiguar si el estudiante aprendió de memoria los procedimientos, si fuera coherente con el enfoque informativo-prescriptivo.			
Análisis 10a		Puntaje: 54	
No se constatan diferencias sustanciales. El material es <b>Malo</b> .			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas			
A. Competencias docentes		Análisis 10	Análisis 10a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	0	0
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	0	0
	Total	0	0
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	0 <sup>99</sup>	0
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	2	2
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	2	2
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	1 <sup>100</sup>	1 <sup>101</sup>
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	3	3
	La bibliografía es suficiente.	1 <sup>102</sup>	3

<sup>99</sup> Si consideramos enfoque pedagógico lo que se presenta, consiste en informar. No es adecuado para ninguna asignatura. Idem 10 a.

<sup>100</sup> Es particular lo que ocurre con los objetivos. Primero, el autor dice que el objetivo es crear conciencia de ciertos aspectos de la actividad que se describe, lo cual sería un propósito. Luego, habla de los objetivos de la unidad y de los contenidos necesarios para lograrlos, pero no enuncia estos objetivos.

<sup>101</sup> Vuelve a ser peculiar lo que ocurre con los objetivos. En la sección llamada Objetivos, en realidad hay una breve introducción y alguna enunciación de propósitos.

<sup>102</sup> No se han propuesto objetivos y el propósito del/la contenidista no es posible de medir.

	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	0	0
A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	2	2
	Los recursos son suficientes y variados.	1	1
	Los recursos son pertinentes.	2	2
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	0	0
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	0 <sup>103</sup>	0
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	0	0
	Total	14	16
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	2	2
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	0	2
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	1 <sup>104</sup>	1
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	0	0
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	0	0

<sup>103</sup> No hay actividades. Idem 10 a.

<sup>104</sup> En una oportunidad. Idem 10 a.

A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	0	0
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	0	0
A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	0	0
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	0	0
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	0	0
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	0	0
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	1 <sup>105</sup>	0
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	0	0
	Total	4	5
<b>B. Competencias comunicativas.</b>			
<b>B.1. Dominio del idioma.</b>			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	2	2

<sup>105</sup> En dos oportunidades.

B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	3	3
B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	3	3
B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	2	2
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	3	3
	Total	19	19
<b>B.2. Capacidad de comunicación</b>			
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil seguir su ilación.	2	3
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	1 <sup>106</sup>	1
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	1 <sup>107</sup>	0
	Hay preguntas retóricas.	0	0
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	0	0
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	0	0

<sup>106</sup> Solo un gráfico. Idem 10 a.

<sup>107</sup> En dos oportunidades.

B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	3
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	3	3
B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	1 <sup>108</sup>	1
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	0	0
	Total	11	11
<b>B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos..</b>			
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	0	0
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	2	2
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	1 <sup>109</sup>	1
	Total	3	3
<b>C. Competencias evaluativas</b>			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	0	0

<sup>108</sup> Varía el rol una sola vez. Idem 10 a.

<sup>109</sup> Usa un archivo. Idem 10 a.

C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	0	0
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	0	0
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	0	0
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	0	0
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	0	0
	Total	0	0
	<b>Total general</b>	<b>51</b>	<b>54</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

Análisis 11	Campo: Gestión/Liderazgo	Nivel: Pregrado	Puntaje: 64
<p>Contexto: Asignatura de una carrera de pregrado, de dos años de duración, para personas con escuela secundaria completa. La asignatura es cuatrimestral y está en el primer año. Ofrecida por una universidad privada para ciudadanas argentinas o extranjeras. Cabe destacar que la carrera está dirigida exclusivamente a mujeres.</p> <p>Se ha tenido acceso al currículum de toda la carrera y al programa de la asignatura.</p> <p>Según el puntaje, el material es <b>Malo</b>.</p> <p>El análisis de los materiales confirma que esta calificación es correcta. El/la contenidista ha provisto una conferencia. No hay ningún intento de desarrollar competencias ni desempeños. No están presentes el saber y el saber hacer. Este enfoque informativo plantea una complementariedad de roles informante-informado. La distancia relativa debería ser bastante grande, pero esto se encuentra mitigado por el estilo de escritura, bastante dialógico y que intenta una conversación didáctica. Podría pensarse que el material fue escrito para una clase virtual, pero esta suposición parece incorrecta si notamos que se ha titulado al material “Subcapítulo”, de un Capítulo.</p> <p>Los materiales no son transparentes, dado que su finalidad pedagógica no está definida. Son cohesivos en cuanto no presentan digresiones y hay un orden lógico de presentación de los temas y son coherentes con el enfoque descrito, que sin embargo, no es adecuado. El impacto afectivo puede ser negativo, por la falta de actividades y el hecho de que no hay autoevaluación ni evaluación, lo que deja al estudiante enteramente en manos del docente para saber sus logros, pero además porque se proveen toda suerte de explicaciones y recomendaciones para un tema que debería haber estado acompañado por la práctica. El desafío cognitivo es dudoso, porque se hacen asociaciones con temas de la asignatura pero no con la experiencia de los estudiantes. Particularmente frustrante resulta que muchos temas quedan abiertos y se invita a los estudiantes a reflexionar sobre ellos sin proponer un espacio, o un marco o una aplicación para esta reflexión. Los materiales resultan centrados en el docente. Podemos especular que la evaluación podría estar orientada a averiguar si el estudiante aprendió los contenidos y puede repetirlos, a juzgar por el enfoque.</p>			
Análisis 11a		Puntaje: 64	
<p>El puntaje y el análisis son los mismos, pero se observa que se acentúa un rasgo de los materiales que agrava su falta de transparencia, de manera primordial, pero también afecta los otros aspectos del material.</p> <p>En los pies de página, el contenidista agrega notas encabezadas por el título: “Para profundizar”. A continuación, propone un tema no desarrollado en el cuerpo principal del material. No se sabe cómo podría el estudiante profundizar ese punto, ni de dónde podría obtener bibliografía, salvo en un caso en que se menciona un sitio web. Tampoco se sabe el propósito de estas notas al pie, es decir, si debe profundizar esos temas en el curso o si son acotaciones extras. El estudiante, por lo tanto, hará con estas notas lo que considere conveniente, pero un interrogante abierto es si luego, en las evaluaciones, esos temas “para profundizar” van a ser tenidos en cuenta.</p>			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas			
A. Competencias docentes		Análisis 11	Análisis 11a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	0	0
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	2 <sup>110</sup>	2
	Total	2	2
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	1 <sup>111</sup>	1
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	2	2
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	2	2
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	0	0
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	3	3
	La bibliografía es suficiente.	1 <sup>112</sup>	1
	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	0	0

<sup>110</sup> Hay referencias concretas a la clase virtual anterior y a la siguiente.

<sup>111</sup> No es adecuado porque es informativo y deja cuestiones en manos de los estudiantes pero como optativas. La asignatura requiere el desarrollo de capacidades inter e intrapersonales, que no están contempladas. Sin embargo, hay intentos por llegar al estudiante.

<sup>112</sup> Es la unidad, solamente, con algunas referencias bibliográficas.

A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	2	2
	Los recursos son suficientes y variados.	1	1
	Los recursos son pertinentes.	1	1
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	0	0
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	0	0
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	0	0
	Total	17	17
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	1 <sup>113</sup>	1
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	2	2
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	2	2
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	0	0
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	0	0
A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	0	0

<sup>113</sup> No hay actividades, pero consideramos que la exposición de contenidos se ha tomado como ruta de aprendizaje.

A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	0	0
A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	0	0
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	0	0
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoría.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	0	0
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	0	0
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	1 <sup>114</sup>	1
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	0	0
	Total	6	6
<b>B. Competencias comunicativas.</b>			
<b>B.1. Dominio del idioma.</b>			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	3	3
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	2	2

<sup>114</sup> No, pero se le sugiere que lo haga, en algunas oportunidades.

B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	2	2
B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	2	2
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	3	3
	Total	18	18
<b>B.2. Capacidad de comunicación</b>			
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil seguir su ilación.	2	2
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	1 <sup>115</sup>	1
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	3	3
	Hay preguntas retóricas.	3	3
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	2	2
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	0	0

<sup>115</sup> Algunos gráficos en el archive.

B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	3
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	3	3
B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	1 <sup>116</sup>	1
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	0	0
	Total	18	18
<b>B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos..</b>			
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	0	0
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	2	2
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	1	1
	Total	3	3
<b>C. Competencias evaluativas.</b>			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	0	0

<sup>116</sup> Solamente cuando hace acotaciones.

C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	0	0
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	0	0
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	0	0
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	0	0
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	0	0
	Total	0	0
	<b>Total general</b>	<b>64</b>	<b>64</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

Análisis 12	Campo: Matemática	Nivel: Grado	Puntaje: 132
<p>Contexto: Asignatura de una carrera de grado, de dos años de duración, que constituye un ciclo de complementación para personas con un título previo. La asignatura es cuatrimestral y está en el primer año, segundo cuatrimestre. Ofrecida por una universidad privada para ciudadanos argentinos.</p> <p>Se ha tenido acceso al currículum de toda la carrera y al programa de la asignatura.</p> <p>Según el puntaje, el material es <b>Muy bueno</b>.</p> <p>El análisis de los materiales confirma que esta calificación es correcta. Las falencias que presenta el material no son graves y pueden corregirse fácilmente en versiones posteriores. La contenidista ofrece una ruta de aprendizaje que si bien adolece del problema de tener las actividades al final, en su desarrollo de los contenidos marca momentos para ejemplos, asociaciones, conexiones y en general, propone distintas formas de construir el conocimiento, con una mediación pedagógica cuidada. El discurso es un diálogo didáctico.</p> <p>Los materiales son transparentes, salvo por los dos objetivos expresados en términos no medibles. Son coherentes con el enfoque, que propone una construcción de conocimientos, y cohesivos en su desarrollo de los temas. El desafío cognitivo es suficiente y está estructurado y el impacto afectivo puede ser positivo, ya que se toma en cuenta al estudiante.</p>			
Análisis 12a		Puntaje: 125	
<p>El material sigue siendo <b>Muy Bueno</b>, pero cabría poner en duda esta calificación si se tomara el hecho de que el contenidista no especifica bibliografía obligatoria como indicativo de que no la ha buscado y por lo tanto, es posible que cuando la incluya no resulte del todo coherente con el material. Sin embargo, preferimos no apresurarnos a sacar esta conclusión por la naturaleza de la asignatura, que al ser del campo de las ciencias exactas y estar tratada a un nivel bastante elemental, no estaría tan sujeta a que diversos autores la enfocaran desde diferentes puntos de vista. Además, cabe esperar que el contenidista buscará bibliografía obligatoria que esté de acuerdo con lo presentado en el material.</p> <p>En esta unidad, las actividades no están todas al final, sino que están colocadas en los momentos en que se cierra un tema. El uso de íconos es errático y es obvio que su significado no ha sido interpretado. Considerando que esto está en la guía que se le proveyó al autor, podemos asumir que no la tomó del todo en cuenta.</p> <p>Sin embargo, la ruta de aprendizaje sigue siendo coherente, cohesiva y propone un razonable desafío cognitivo y un mejor impacto afectivo que en el material anterior, al ofrecer más nexos con la realidad cotidiana.</p>			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas.			
A. Competencias docentes.		Análisis 12	Análisis 12a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	2 <sup>117</sup>	2
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	2	2
	Total	4	4
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	2	2
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	2	2
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	2	2
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	1 <sup>118</sup>	2 <sup>119</sup>
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	3	1 <sup>120</sup>
	La bibliografía es suficiente.	3	1

<sup>117</sup> La une con otra, con la que va ligada de todos modos, porque son complementarias.

<sup>118</sup> Dos de los objetivos no son medibles. Uno de ellos expresado más como un propósito.

<sup>119</sup> Uno de los objetivos no es medible.

<sup>120</sup> La bibliografía obligatoria se ha dejado en blanco con una nota: "Falta". La única bibliografía es la unidad, que ha sido confeccionada sin saber cuál será la bibliografía obligatoria.

	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	3	0
A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	2	2
	Los recursos son suficientes y variados.	2	2
	Los recursos son pertinentes.	2	2
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	3	3
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	3	3
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	3	3
	Total	39	33
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	2	2
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	2	2
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	2	2
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	2	2
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	2 <sup>121</sup>	2

<sup>121</sup> Conspira contra la progresión el hecho de que todas las actividades están al final.

A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	1 <sup>122</sup>	2
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	2	2
A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	2	2
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	2	0
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	0	0
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	3	3
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	3	3
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	1 <sup>123</sup>	1
	Total	24	23
<b>B. Competencias comunicativas.</b>			
<b>B.1. Dominio del idioma.</b>			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	3	3

<sup>122</sup> Se autoevalúa al final de la unidad.

<sup>123</sup> No grupal. Idem 12a.

B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	2	2
B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	2	2
B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	2	2
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	3	3
	Total	18	18
<b>B.2.Capacidad de comunicación.</b>			
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil seguir su ilación.	3	3
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	3	3
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	3	3
	Hay preguntas retóricas.	3	3
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	2	2
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	2	2

B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	3
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	3	3
B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	2	2
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	2	2
	Total	26	26
<b>B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos..</b>			
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	2	2
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	2	2
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	2	2
	Total	6	6
<b>C. Competencias evaluativas.</b>			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	2	2

C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	2	2
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	2	2
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	3	3
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	3	3
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	3	3
	Total	15	15
	<b>Total general</b>	<b>132</b>	<b>125</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

Análisis 13	Campo: Gestión educativa	Nivel: Grado	Puntaje: 146
<p>Contexto: Asignatura de una carrera de grado, de dos años de duración, que constituye un ciclo de complementación para personas con un título terciario previo. La asignatura es cuatrimestral y está en el primer año, segundo cuatrimestre. Ofrecida por una universidad privada para ciudadanos argentinos.</p> <p>Se ha tenido acceso al currículum de toda la carrera y al programa de la asignatura.</p> <p>Según el puntaje, el material es <b>Excelente</b>. Sin embargo, hemos deducido 23 puntos por el problema que detallamos más abajo. Esto lleva el puntaje a 123, o sea, <b>Muy Bueno</b>.</p> <p>El análisis de los materiales confirma que son muy buenos, con una falencia importante: uno de los objetivos prácticamente no se aborda, mencionándose de manera indirecta solamente, y no se evalúa. Esto introduce un cierto grado de incoherencia en el material y también afecta la transparencia. La contenidista ofrece una ruta de aprendizaje muy bien estructurada, muy cohesiva, con nexos explícitos y un grado de dificultad progresivo. El discurso es un genuino diálogo didáctico y en forma permanente se dan oportunidades de construir conocimientos sobre la base de los ya adquiridos.</p> <p>El desafío cognitivo es suficiente y está estructurado y el impacto afectivo puede ser positivo, ya que se toma en cuenta al estudiante en todo momento y se provee una guía muy sólida.</p>			
Análisis 13a		Puntaje: 146	
<p>El material es <b>Excelente</b>. No se deben deducir puntos, dado que no se observa la falencia que se detectó en la unidad anteriormente analizada. Por el contrario, esta unidad refuerza la conexión con otras y entre temas, resultando más cohesiva.</p>			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas			
A. Competencias docentes		Análisis 13	Análisis 13a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	2	2
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	0	0
	Total	2	2
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	2	2
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	2	2
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	2	2
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	3	3
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	3	3
	La bibliografía es suficiente.	3	3
	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	3	3
A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	2	2
	Los recursos son suficientes y variados.	2	2

	Los recursos son pertinentes.	2	2
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	3	3
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	3	3
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	3	3
	Total	37	37
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	3	3
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	3	3
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	2	2
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	3	3
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	3	3
A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	3	3
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	2	2

A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	3	3
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	2	2
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	3	3
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	3	3
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	3	3
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	2	2
	Total	35	35
<b>B. Competencias comunicativas.</b>			
<b>B.1. Dominio del idioma.</b>			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	3	3
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	3	3
B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	3	3

B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	3	3
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	3	3
	Total	21	21
<b>B.2. Capacidad de comunicación</b>			
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil seguir su ilación.	3	3
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	2	2
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	3	3
	Hay preguntas retóricas.	3	3
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	3	3
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	3	3
B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	3
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	3	3

B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	3	3
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	3	3
	Total	29	29
<b>B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos..</b>			
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	2	2
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	2	2
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	2	2
	Total	6	6
<b>C. Competencias evaluativas.</b>			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	2	2
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	2 <sup>124</sup>	2
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	3	3

<sup>124</sup> Uno de los objetivos no se evalúa.

C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	3	3
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	3	3
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	3	3
	Total	16	16
	<b>Total general</b>	<b>146</b>	<b>146</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

Análisis 14	Campo: Administración	Nivel: Post Grado	Puntaje: 99
Contexto: Asignatura de un curso de extensión para profesionales., de un año de duración, para profesionales con un título universitario previo. La asignatura es bimestral y es la que inicia el curso. Ofrecido por una universidad privada para personas de cualquier nacionalidad y lugar de residencia.			
Se ha tenido acceso al currículum de toda la carrera y al programa de la asignatura.			
Según el puntaje, el material es <b>Bueno</b> .			
El análisis de los materiales no da motivos para cambiar esta calificación. Las falencias que presenta el material son importantes para alcanzar los estándares de calidad que estamos proponiendo, en cuanto a lo pedagógico, pero dentro de su estilo expositivo y el paradigma de Yo informo – Tú aprendes, el texto está bien estructurado y es ameno. El contenidista ofrece una exposición que si bien adolece del problema de tener las actividades al final, en su desarrollo de los contenidos es cohesiva. El discurso no es un diálogo didáctico y sólo se habla al estudiante en segunda persona en la actividad final de evaluación.			
Los materiales no son del todo transparentes, dado que el contenidista no puede, al final, explicar con claridad a qué objetivos se refieren las distintas partes de la evaluación e incluso confunde el primer objetivo con el segundo. Son coherentes con el enfoque, que propone un simple aprendizaje de los contenidos, y cohesivos en su desarrollo de los temas. El desafío cognitivo puede ser suficiente en lo intelectual y el impacto afectivo puede ser positivo sólo si el estudiante está motivado para leer sobre los diversos temas y acostumbrado a la enseñanza expositiva.			
Análisis 14a	Puntaje: 102		
En este material se evalúan todos los objetivos. Sin embargo, no hay cambios en todos los otros aspectos. El material es <b>Bueno</b> .			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas			
A. Competencias docentes		Análisis 14	Análisis 14a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	2	2
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	0	0
	Total	2	2
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	2	2
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	2	2
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	2	2
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	2 <sup>125</sup>	3
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	3	3
	La bibliografía es suficiente.	3	3

<sup>125</sup> No son del todo medibles porque tienen cierta imprecisión.

	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	3	3
A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	2	2
	Los recursos son suficientes y variados.	2	2
	Los recursos son pertinentes.	2	2
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	2	2
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	3	3
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	2	2
	Total	34	35
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	2	2
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	0	0
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	1 <sup>126</sup>	1
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	0	0
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	1 <sup>127</sup>	1

<sup>126</sup> Se perciben los nexos, pero no se han hecho explícitos. Idem en los dos análisis.

<sup>127</sup> La exposición avanza así, pero no es una ruta de aprendizaje. Igual en los dos análisis.

A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	0	0
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	1 <sup>128</sup>	1
A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	1	2
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	0	0
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	0	0
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	0	0
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	1 <sup>129</sup>	1
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	2	2
	Total	9	10
<b>B. Competencias comunicativas.</b>			
<b>B.1. Dominio del idioma.</b>			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	3	3

<sup>128</sup> Sólo guiado, con preguntas, en la actividad final.

<sup>129</sup> La actividad final intenta hacer esto, pero es una evaluación en ambos casos.

B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	3	3
B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	3	3
B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	3	3
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	3	3
	Total	21	21
B.2. Capacidad de comunicación.			
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil seguir su ilación.	3	3
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	2	2
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	0	0
	Hay preguntas retóricas.	0	0
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	0	0

	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	0	0
B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	3
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	3	3
B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	1 <sup>130</sup>	1
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	3	3
	Total	15	15
<b>B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos..</b>			
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	1 <sup>131</sup>	1
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	2	2
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	2	2
	Total	5	5

<sup>130</sup> Sólo varía en la actividad final.

<sup>131</sup> Solamente hay un archivo.

C. Competencias evaluativas.			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	2	2
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	2 <sup>132</sup>	3
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	3	3
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	3	3
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	3	3
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	0	0
	Total	13	14
	<b>Total general</b>	<b>99</b>	<b>102</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

<sup>132</sup> Se evalúa el segundo objetivo. El primero no se puede evaluar, pero se anuncia que se lo evalúa. La evaluación del tercero no es clara.

Análisis 15	Campo: Lenguaje y comunicación	Nivel: Grado	Puntaje: 134
Contexto: Asignatura de una carrera de grado, licenciatura de cuatro años de duración, para personas que han completado el secundario. La asignatura es cuatrimestral y está en el primer año. Ofrecida por una universidad privada para ciudadanos argentinos.			
Se ha tenido acceso al currículum de toda la carrera y al programa de la asignatura.			
Según el puntaje, el material es <b>Muy bueno</b> .			
El análisis de los materiales confirma que esta calificación no es del todo correcta. Hay una discrepancia entre los objetivos enunciados y los que efectivamente se evalúan, por lo que deduciremos 23 puntos y el material será considerado <b>Bueno</b> . En mitad de la Unidad, por otra parte, el contenidista agrega un objetivo que no había enunciado al principio. Hay también un uso incorrecto de un foro, que se emplea como sitio de Tarea. Sin embargo, el diálogo didáctico está presente, se toma en cuenta la experiencia de los estudiantes y se busca conectar la teoría con la práctica.			
Los materiales no son del todo transparentes, por el problema que hemos explicado con respecto a los objetivos. Son cohesivos en cuanto no presentan digresiones y hay un orden lógico de presentación de los temas y son coherentes con el enfoque, que aunque no está explícito, es evidente. Es el de unir la práctica con la experiencia y la teoría. El impacto afectivo puede ser alto, por las continuas referencias a la realidad circundante y a la experiencia de los estudiantes, pero un aspecto negativo es que no hay autoevaluaciones, por lo que el estudiante pierde independencia. El desafío cognitivo es adecuado, con invitaciones continuas a aprender más sobre temas supuestamente conocidos. Los materiales resultarían centrados en el docente si evaluáramos solamente la falta de autoevaluación, pero la atención que se ha prestado a conectarlos con la realidad y los intereses de los estudiantes los hace centrados en ellos, claramente. Para las evaluaciones, se proponen actividades que involucran elaboración personal y creación de conocimientos.			
Análisis 15a	Puntaje: 127		
Según el puntaje, el material es Muy Bueno. Sin embargo, deduciremos 23 puntos y lo consideraremos <b>Bueno</b> . La confusión con respecto a los objetivos se profundiza y con ello, la falta de transparencia. En esta unidad se enumeran muy correctamente objetivos y propósitos, pero al comenzar a abordar la ruta de aprendizaje se anuncian otros objetivos, que son una combinación de algunos de los enumerados como propósitos y objetivos, más un objetivo nuevo. No es posible que el estudiante entienda bien cuál es el logro esperado. Además, el objetivo que es en realidad un propósito resulta imposible de evaluar.			
El resto de las características del material permanece igual.			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas.			
A. Competencias docentes		Análisis 15	Análisis 15a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	1 <sup>133</sup>	1
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	2	2
	Total	3	3
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	2	2
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	2	2
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	2	2
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	3	1 <sup>134</sup>
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	3	3
	La bibliografía es suficiente.	3	3
	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	3	3

<sup>133</sup> Las conexiones están, pero no de manera explícita.

<sup>134</sup> Problema serio con los objetivos. Los que se enuncian al principio no son los que luego se abordan, que resultan una mezcla de objetivos y propósitos.

A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	3	3
	Los recursos son suficientes y variados.	3	3
	Los recursos son pertinentes.	3	3
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	2	1 <sup>135</sup>
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	2	2
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	2	1 <sup>136</sup>
Total		39	35
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	3	3
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	0	0
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	1 <sup>137</sup>	1
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	3	3
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	3	3

<sup>135</sup>No podemos afirmarlo, dada la confusión con los objetivos.

<sup>136</sup> Idem lo anterior y también para A.3.3.

<sup>137</sup> No explícitas. Se intuye que hay nexus.

A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	1 <sup>138</sup>	1
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	1 <sup>139</sup>	1
A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	3	1 <sup>140</sup>
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	1 <sup>141</sup>	1
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	3	3
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	2	2
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	3	3
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	3	3
	Total	27	25

<sup>138</sup> Sólo por intercambios con los compañeros.

<sup>139</sup> Mayormente guiado.

<sup>140</sup> Ver lo dicho con respecto a los objetivos.

<sup>141</sup> Se vuelve sobre algunos temas, pero no hay espacios para el repaso.

B. Competencias comunicativas.			
B.1. Dominio del idioma.			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	3	3
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	3	3
B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	3	3
B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	3	3
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	3	3
	Total	21	21
B.2. Capacidad de comunicación.			
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil seguir su ilación.	3	3
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	2	2
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	3	3

	Hay preguntas retóricas.	1 <sup>142</sup>	1
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	3	3
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	1	1
B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	3
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	3	3
B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guido, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	2	2
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	3	3
	Total	24	24
B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos..			
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	2	2
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	2	2

<sup>142</sup> No en forma directa, pero sí como reflexiones.

B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	2	2
	Total	6	6
<b>C. Competencias evaluativas.</b>			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	3	3
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	2	1 <sup>143</sup>
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	3	3
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	3	3
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	3	3
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	0	0
	Total	14	13
	<b>Total general</b>	<b>134</b>	<b>127</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

<sup>143</sup> Ver lo dicho con respecto a los objetivos.

Análisis 16	Campo: Comunicación	Nivel: Grado	Puntaje: 115
Contexto: Asignatura de una carrera de grado, licenciatura de cuatro años de duración, para personas con secundario completo. La asignatura es cuatrimestral y está en el primer año. Ofrecida por una universidad privada para ciudadanos argentinos.			
Se ha tenido acceso al currículum de toda la carrera y al programa de la asignatura.			
Según el puntaje, el material es <b>Bueno</b> .			
El análisis de los materiales confirma que esta calificación es correcta. El discurso didáctico está presente, pero todas las actividades y la evaluación final están dirigidas a verificar si el estudiante recuerda los contenidos, cuando los objetivos hablaban de “examinar”, “diferenciar”, por ejemplo. El enfoque resulta expositivo por momentos, en una asignatura que puede y debe asociarse a la experiencia, dado que la comunicación es la actividad humana por excelencia. La carga de teoría excede a las oportunidades de práctica.			
Los materiales no son del todo transparentes, por el problema que hemos explicado con respecto a los objetivos y las evaluaciones, y la inclinación hacia la teoría. Son cohesivos en cuanto no presentan digresiones, hay un orden lógico de presentación de los temas y estos se concatenan de forma explícita. Hay coherencia con el enfoque predominantemente expositivo, aunque los objetivos podían hacer suponer algo un tanto diferente. El impacto afectivo puede ser alto si los estudiantes encuentran más nexos con la realidad por su cuenta. De lo contrario, será moderado. El desafío cognitivo es adecuado desde lo teórico, con algunos buenos ejemplos, pero sin anclaje en la experiencia, lo cual lo eleva un poco. Los materiales resultan bastante centrados en el estudiante, dada la presencia de autoevaluación, pero centrados en el docente en cuanto no tienen nexos con la práctica cotidiana ni la experiencia de vida. La evaluación final es de verdadero-falso, como la gran mayoría de las actividades, por lo que no difiere de ellas y no se presenta como integradora.			
Análisis 16a	Puntaje:118		
El material es <b>Muy Bueno</b> .			
Esta unidad propone una referencia continua a la experiencia de los estudiantes y a la vida cotidiana, invitando a reflexionar sobre estereotipos, mensajes de los medios de comunicación, de la publicidad, etc. El impacto afectivo es posible que sea más alto que en la anterior. Sin embargo, las actividades, al ser todas de verdadero/falso o parecidas, no proponen elaboración crítica de estos contenidos. Esto disminuye el desafío cognitivo, que debió ser más alto, dado que se puede considerar que un estudiante que estudie esta unidad debe poder analizar las comunicaciones a las que está acostumbrado desde una nueva perspectiva.			
Si analizamos las dos unidades como una secuencia veremos que el desafío cognitivo sube en la primera y baja en la segunda, cuando tal vez debió ser al revés.			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas.			
A. Competencias docentes		Análisis 16	Análisis 16a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	0	0
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	<sup>144</sup> 1	1
	Total	1	1
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	1 <sup>145</sup>	3
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	2	2
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	2	2
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	2	3
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	3	3
	La bibliografía es suficiente.	3	3
	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	3	3

<sup>144</sup> Sólo hay un foro.

<sup>145</sup> No puede decirse que sea inadecuado, pero podría haberse conectado la asignatura con experiencias de la vida diaria. Era más adecuado eso.

A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	2	2
	Los recursos son suficientes y variados.	2	2
	Los recursos son pertinentes.	2	2
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	2	2
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	2	1 <sup>146</sup>
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	2	2
Total		30	32
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	2	2
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	2	2
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	2	2
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	2	2
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	3	3
A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	3	3

<sup>146</sup>No. El enfoque es aquí mucho más integrador y referido a la experiencia, y las actividades son todas de verdadero/falso.

A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	2	2
A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	2	1 <sup>147</sup>
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	0	0
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	2	2
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	0	0
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	1 <sup>148</sup>	2
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	2	1 <sup>149</sup>
	Total	23	22
<b>B. Competencias comunicativas.</b>			
<b>B.1. Dominio del idioma.</b>			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	3	3
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	3	3

<sup>147</sup> No se sabe, porque las actividades no son de elaboración. No hay que sustentar nada.

<sup>148</sup> No para que transfieran, pero se hace referencia a la experiencia personal a veces.

<sup>149</sup> Ver lo dicho sobre las actividades.

B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	3	3
B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	3	3
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	3	3
	Total	21	21
B.2. Capacidad de comunicación.			
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil seguir su ilación.	3	3
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	2	2
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	3	3
	Hay preguntas retóricas.	1 <sup>150</sup>	2
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	1 <sup>151</sup>	2
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	0	2

---

<sup>150</sup> Sólo una.

<sup>151</sup> Dos veces, en forma muy casual.

B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	3
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	3	3
B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	2	2
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	3	3
	Total	21	25
<b>B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos..</b>			
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	2	2
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	2	2
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	2	2
	Total	6	6
<b>C. Competencias evaluativas.</b>			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	2	2
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	2	1

C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	2	1 <sup>152</sup>
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	3	3
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	3	3
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	1 <sup>153</sup>	1
	Total	13	11
	<b>Total general</b>	<b>115</b>	<b>118</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

<sup>152</sup> Ver lo dicho sobre las actividades y el enfoque. Son coherentes en cuanto a brindar y retener información.

<sup>153</sup> Como son de autocorrección, en realidad se sabe que hay que contar las respuestas correctas.

Análisis 17	Campo: EaD	Nivel: Curso de extensión para profesionales.	Puntaje: 111
Contexto: Asignatura de curso de extensión para profesionales., para personas con grado universitario previo. La asignatura es cuatrimestral y está en el primer año. Ofrecida por una universidad privada para ciudadanos argentinos.			
Se ha tenido acceso al currículum de todo el curso y al programa de la asignatura.			
Según el puntaje, el material es <b>Bueno</b> .			
El análisis de los materiales confirma esta calificación. El discurso didáctico es bueno, porque toma en cuenta al interlocutor, pero hay confusión en los objetivos y no hay un cierre adecuado de la unidad. Sin embargo, los materiales son muy coherentes con el enfoque de enseñanza por proyectos adoptado para todo el curso y que a su vez le da cohesión. Es de lamentar la falta de bibliografía, que reduce todo el estudio a los materiales curriculares.			
Los materiales no son del todo transparentes, por el problema que hemos explicado con respecto a los objetivos. Son cohesivos y coherentes con un enfoque seleccionado con un criterio pedagógico explícito. El impacto afectivo puede ser alto, porque se orienta a los estudiantes para que paulatinamente construyan un proyecto que puedan aplicar a su campo profesional. El desafío cognitivo es un tanto bajo, por la falta de lecturas ampliatorias. Más bien, se lleva a los estudiantes a producir en base a instrucciones y definiciones un tanto similares a las de un manual. Los materiales resultan bastante centrados en el estudiante, dada la posibilidad de armar un proyecto relevante para cada uno. La evaluación final es integradora, pues consiste en la creación de una de las etapas del proyecto con el que culminará el curso cuando se complete.			
Análisis 17a		Puntaje: 131	
Los materiales siguen siendo <b>Muy Buenos</b> , pero con mejores rasgos que la unidad anterior. Se ha incluido bibliografía y hay más cohesión en la ruta de aprendizaje y con la unidad precedente.			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas.			
A. Competencias docentes.		Análisis 17	Análisis 17a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	1 <sup>154</sup>	2 <sup>155</sup>
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	1 <sup>156</sup>	1
	Total	2	3
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	3	3
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	3	3
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	3	3
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	1 <sup>157</sup>	3
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	0	3
	La bibliografía es suficiente.	0	3

<sup>154</sup> No de manera explícita, pero un examen del programa indica que se llega a esta asignatura como parte de un proceso.

<sup>155</sup> La característica de proceso se hace más notoria.

<sup>156</sup> Un foro.

<sup>157</sup> Dos de cinco objetivos no son medibles y uno no se puede alcanzar con solo ese material.

	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	0	3
A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	2	2
	Los recursos son suficientes y variados.	2	2
	Los recursos son pertinentes.	2	2
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	2	2
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	2	2
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	1 <sup>158</sup>	3
	Total	25	40
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	3	3
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	2	2
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	2	3
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	2	2
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	3	3

<sup>158</sup> Ver lo dicho sobre los objetivos.

A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	3	3
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	2	2
A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	2	3
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	0	0
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	0	0
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	0	0
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	3	3
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	2	2
	Total	24	26
<b>B. Competencias comunicativas.</b>			
<b>B.1. Dominio del idioma.</b>			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	3	3
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	3	3

B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	3	3
B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	3	3
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	3	3
	Total	21	21
B.2. Capacidad de comunicación.			
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil seguir su ilación.	3	3
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	1 <sup>159</sup>	1
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	3	3
	Hay preguntas retóricas.	2	2
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	2	2
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	0	0

---

<sup>159</sup> Un gráfico.

B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	3
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	3	3
B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	2	2
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	3	3
	Total	22	22
B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos.. B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	1	1
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	2	2
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	2	2
	Total	5	5

C. Competencias evaluativas.			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	2	2
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	2 <sup>160</sup>	3
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	2	3
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	3	3
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	2	2
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	1 <sup>161</sup>	1
	Total	12	14
	<b>Total general</b>	<b>111</b>	<b>131</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

<sup>160</sup> Con las limitaciones expresadas con respecto a los objetivos, en este caso y en C.2.

<sup>161</sup> Son resoluciones de ejercicios, por lo que se puede intuir que si los resultados están bien, la evaluación tiene éxito.

Análisis 18	Campo: Educación física	Nivel: Curso de extensión para profesionales.	Puntaje: 95
Contexto: Asignatura de curso de extensión para profesionales., para personas con grado universitario previo en educación física o especialidades relacionadas. La asignatura es cuatrimestral. Ofrecida por una universidad privada para ciudadanos argentinos.			
Se ha tenido acceso al currículum de todo el curso y al programa de la asignatura.			
Según el puntaje, el material es <b>Bueno</b> .			
El análisis de los materiales confirma que esta calificación es correcta. El discurso didáctico es una exposición de diferentes temas, se enuncian objetivos muy ambiciosos que no se pueden cumplir en una unidad y la relación docente-estudiante es solo la de informante-receptor. Los materiales son muy coherentes con este enfoque de enseñanza que culmina en un proceso sintético, dado que se pide que los estudiantes hagan una implementación práctica de la teoría, pero no ha habido instrucción sobre cómo hacerlo mediante actividades preparatorias.			
Los materiales no son del todo transparentes, en función de lo expuesto, pero están escritos de manera muy clara. Son cohesivos y coherentes con un enfoque que deja la implementación práctica íntegramente en manos del estudiante, lo que los hace bastante centrados en el docente. El impacto afectivo puede ser alto, en cuanto se abordan situaciones del quehacer cotidiano de los estudiantes, pero también puede resultar bajo si tienen problemas para la implementación práctica. El desafío cognitivo es alto, por lo tanto, pero no muy motivante, por lo que puede bajar el impacto afectivo. La evaluación final es integradora, pero la integración queda totalmente en manos de los estudiantes y no se les dan criterios de evaluación.			
Análisis 18a			Puntaje: 75
Se acentúan los problemas detectados en la unidad anterior y el material resulta <b>Regular</b> .			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas.			
A. Competencias docentes		Análisis 18	Análisis 18a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	1	1
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	1	1
	Total	2	2
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	2	1 <sup>162</sup>
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	2	1 <sup>163</sup>
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	2	2
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	3 <sup>164</sup>	3
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	3	3
	La bibliografía es suficiente.	3	3
	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	3	3

<sup>162</sup> No hay actividades, por lo que el enfoque es difuso o no hay un enfoque.

<sup>163</sup> Relacionado con lo anterior.

<sup>164</sup> El problema es que no son alcanzables con una sola unidad en ninguna de las dos unidades analizadas.

A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	2	2
	Los recursos son suficientes y variados.	2	2
	Los recursos son pertinentes.	2	2
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	1 <sup>165</sup>	0
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	1 <sup>166</sup>	0
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	2	2
Total		32	28
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	2	2
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	2	2
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	0	0
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	0	0
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	0	0
A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	0	0

<sup>165</sup> Sólo a uno de ellos, en dos actividades, y la tercera verifica un objetivo que no existía.

<sup>166</sup> No del todo, porque son implementaciones prácticas y solo se ha dado teoría, sin ir construyendo las habilidades necesarias para las aplicaciones finales.

A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	2	0
A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	1 <sup>167</sup>	0
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	0	0
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	0	0
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	0	0
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	1 <sup>168</sup>	1
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	2	0
	Total	10	6
<b>B. Competencias comunicativas.</b>			
<b>B.1. Dominio del idioma.</b>			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	3	3
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	3	3

<sup>167</sup> La sustentación teórica está, pero no la guía hacia lo práctico. El alumno debe hacer la síntesis.

<sup>168</sup> Los hay, pero sin ofrecer ninguna guía o apoyo para hacerlo. Solamente invitaciones.

B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	3	3
B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	3	3
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	3	3
	Total	21	21
B.2. Capacidad de comunicación.			
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil seguir su ilación.	3	3
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	1 <sup>169</sup>	2
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	0	0
	Hay preguntas retóricas.	0	0
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	0	0
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	0	0

<sup>169</sup> Solamente algunas ilustraciones.

B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	3
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	3	3
B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	1 <sup>170</sup>	1
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	3	0
	Total	14	11
B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos..			
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	1 <sup>171</sup>	1
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	2	2
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	2	2
	Total	5	5

<sup>170</sup> Siempre es informante-receptor, salvo en ocasiones en que se invita a hacer aplicaciones prácticas. Esto es más claro en el 18a.

<sup>171</sup> Sólo es un archivo.

C. Competencias evaluativas.			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	2	2
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	2	0
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	2	0
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	3	0
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	2	0
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	0	0
	Total	11	2
	<b>Total general</b>	<b>95</b>	<b>75</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

Análisis 19	Campo: Cine	Nivel: Grado	Puntaje: 106
Contexto: Asignatura de una licenciatura sobre comunicación y lengua. La asignatura es cuatrimestral. Ofrecida por una universidad privada para ciudadanos argentinos.			
Se ha tenido acceso al currículum de todo el curso y al programa de la asignatura.			
Según el puntaje, el material es <b>Bueno</b> .			
<p>El análisis de los materiales confirma esta calificación. El discurso didáctico es dialógico por momentos, pero no constituye un diálogo didáctico de las características mencionadas en la descripción de los estándares de calidad que estamos usando. Los objetivos son un tanto ambiciosos y al final se plantea una actividad práctica que el estudiante podrá llevar a cabo sólo si efectúa por sí solo la unión entre la teoría y la práctica, porque se le pide que efectúe análisis muy concretos de los que no se han dado ejemplos y que no se han practicado.</p> <p>Los materiales no son del todo transparentes, en función de lo expuesto, pero están escritos de manera muy clara. Son cohesivos y coherentes con un enfoque que deja la implementación práctica íntegramente en manos del estudiante, lo que los hace bastante centrados en el docente. El impacto afectivo puede ser alto, en cuanto se analizan películas y otros materiales visuales atractivos para estudiantes de estas disciplinas, pero también puede resultar en un anticlímax al momento de la implementación práctica de la información teórica expuesta. El desafío cognitivo es alto, por lo tanto, para llevar a cabo el trabajo final, por lo que puede bajar el impacto afectivo. La evaluación final es integradora, pero la integración queda totalmente en manos de los estudiantes y no se les dan criterios de evaluación.</p>			
Análisis 19 <sup>a</sup>		Puntaje: 109	
El material sigue siendo <b>Bueno</b> . No hay diferencias sustanciales con la unidad anterior.			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas.			
A. Competencias docentes		Análisis 19	Análisis 19a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	1 <sup>172</sup>	1
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	1 <sup>173</sup>	1
	Total	2	2
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	3	3
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	3	3
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	2	2
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	2	2
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	3	3
	La bibliografía es suficiente.	3	3
	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	0 <sup>174</sup>	3

<sup>172</sup> La asignatura tiene conexiones con otras que no se pueden obviar. El contenidista no lo hace expresamente.

<sup>173</sup> Con un foro de preguntas.

<sup>174</sup> No hay bibliografía de consulta. Sólo obligatoria.

A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	2	2
	Los recursos son suficientes y variados.	2	2
	Los recursos son pertinentes.	2	2
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	2	2
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	2	2
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	2	2
	Total	32	35
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	2	2
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	2	2
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	2	2
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	0	0
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	0	0
A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	0	0
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	2	2

A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	1 <sup>175</sup>	1
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	0	0
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	2	2
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	0	0
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	1 <sup>176</sup>	1
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	2	2
	Total	14	14
<b>B. Competencias comunicativas.</b>			
<b>B.1. Dominio del idioma.</b>			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	3	3
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	3	3
B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	3	3

<sup>175</sup> Puede ser, pero hay trabajo práctico recién al final, sin preparación para ello.

<sup>176</sup> Invitaciones, sin guía.

B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	3	3
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	3	3
	Total	21	21
B.2. Capacidad de comunicación			
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil seguir su ilación.	3	3
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	3	3
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	2	2
	Hay preguntas retóricas.	0	0
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	0	0
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	0	0
B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	3
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	3	3

B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	2	2
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	3	3
	Total	19	19
<b>B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos..</b>			
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	3	3
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	2	2
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	2	2
	Total	7	7
<b>C. Competencias evaluativas.</b>			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	2	2
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	2	2
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	2	2
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	3	3
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	2	2

C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	0	0
	Total	11	11
	<b>Total general</b>	<b>106</b>	<b>109</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

Análisis 20	Campo: Ciencias naturales	Nivel: Grado	Puntaje: 96
<p>Contexto: Asignatura de curso de grado, de complementación, para profesores de ciencias naturales. La asignatura es cuatrimestral. Ofrecida por una universidad privada para ciudadanos argentinos.</p> <p>Se ha tenido acceso al currículum de todo el curso y al programa de la asignatura.</p> <p>Según el puntaje, el material es Bueno, pero la confusión con respecto a los objetivos nos lleva a deducir 23 puntos y calificarlos como <b>Regular</b>.</p> <p>El discurso didáctico es dialógico en muchos momentos, pero el material naufraga por la descripción de objetivos, que es una enunciación de propósitos, y las actividades exclusivamente de opción múltiple o verdadero-falso, no conducentes al logro de esos propósitos tampoco.</p> <p>Los materiales no son del todo transparentes, en función de lo expuesto, pero están escritos con la intención de centrarlos en el estudiante. Son cohesivos y no podemos juzgar muy bien su coherencia porque el enfoque aparece confuso, con rasgos contradictorios. Mientras se enuncian propósitos de comprensión y toma de conciencia, luego se pide desempeño casi conductista, llevado a demostrar conocimiento de los contenidos, salvo en los foros. El impacto afectivo puede ser moderado, por la conexión con el área profesional de los estudiantes. El desafío cognitivo es bajo, dado que sólo hay que demostrar reconocimiento de ciertas ideas o conceptos, pero ninguna elaboración personal. No hay evaluación final integradora.</p>			
Análisis 20a	Puntaje: 109		
<p>Estos materiales son <b>Buenos</b>.</p> <p>Persiste el problema con los objetivos, aunque no de manera tan severa como en la unidad anterior. Aquí se trata del uso de ciertos verbos que, en dos casos, los hacen difíciles de medir o los tornan propósitos.</p> <p>Las actividades contemplan la elaboración personal por parte del estudiante.</p>			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas			
A. Competencias docentes.		Análisis 20	Análisis 20a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	0	0
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	1 <sup>177</sup>	1
	Total	1	1
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	2	2
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	3	3
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	2	2
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	0 <sup>178</sup>	2 <sup>179</sup>
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	3	3
	La bibliografía es suficiente.	3	3

<sup>177</sup> Con un foro de consultas.

<sup>178</sup> No son medibles. Uno se refiere a tomar conciencia y el otro a comprender.

<sup>179</sup> Algunos son medibles y otros no, por los verbos que se han usado.

	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	0 <sup>180</sup>	2
A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	2	2
	Los recursos son suficientes y variados.	2	2
	Los recursos son pertinentes.	2	2
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	0	3
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	2	2
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	1 <sup>181</sup>	2
	Total	24	32
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	2	2
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	2	2
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	2	2
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	3	3
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	1 <sup>182</sup>	2

<sup>180</sup>No hay de consulta.

<sup>181</sup> El problema son los objetivos.

<sup>182</sup> Todas las actividades son de autocorrección y no incrementan su dificultad.

A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	3	3
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	0	0
A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	0	2
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	0	0
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	0	0
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	0	0
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	1 <sup>183</sup>	1
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	0	0
	Total	14	17
<b>B. Competencias comunicativas.</b>			
<b>B.1. Dominio del idioma.</b>			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	3	3

---

<sup>183</sup>Sin guía alguna.

B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	3	3
B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	3	3
B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	3	3
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	3	3
	Total	21	21
<b>B.2. Capacidad de comunicación.</b>			
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil seguir su ilación.	3	3
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	2	2
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	2	2
	Hay preguntas retóricas.	3	3
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	0	0
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	0	0

B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	3
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	3	3
B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	2	2
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	3	3
	Total	21	21
<b>B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos..</b>			
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	1 <sup>184</sup>	1
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	2	2
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	2	2
	Total	5	5
<b>C. Competencias evaluativas.</b>			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	1 <sup>185</sup>	2

<sup>184</sup> Solamente el archivo y la referencia al foro de consultas.

<sup>185</sup> Se lo ha preparado solamente para responder verdadero-falso.

C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	0	1 <sup>186</sup>
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	1 <sup>187</sup>	1
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	3	3
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	2	2
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	3	3
	Total	10	12
	<b>Total general</b>	<b>96</b>	<b>109</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

---

<sup>186</sup> Ver lo dicho sobre objetivos.

<sup>187</sup> Muy parcialmente, por lo dicho sobre las actividades.

Análisis 21	Campo: Ciencias sociales	Nivel: Grado	Puntaje: 133
Contexto: Asignatura de una carrera de universitaria de cuatro años de duración. La asignatura es cuatrimestral y está en el segundo año. Ofrecida por una universidad privada y laica, para egresados de escuelas secundarias. No puede ser para residentes en el extranjero, por razones legales.			
Se ha tenido acceso al currículum de toda la carrera y al programa de la asignatura.			
Según el puntaje, el material es <b>Muy bueno</b> .			
El análisis de los materiales confirma esta calificación. El enfoque pedagógico provee oportunidades para la consolidación de conocimientos y es integrador. Comienza con una discusión de varias lecturas, luego sigue con un Taller en el que se presentan distintas herramientas didácticas para transmitir el tipo de tema que se está tratando y por fin se pide una implementación práctica en la resolución de un caso. Hay un enfoque cuidado y un estilo en el diseño, raros de encontrar.			
El lenguaje no es siempre un diálogo didáctico, lo que constituye una debilidad del material, junto con la falta de oportunidades de repaso.			
Las herramientas tecnológicas no son muy variadas, pero sí pertinentes y accesibles.			
Los materiales son transparentes, coherentes y cohesivos. La coherencia podría estar comprometida por la originalidad del diseño, pero su claridad salva este riesgo. El impacto afectivo puede ser positivo, por la manera como todo el material lleva a una implementación práctica con fundamento teórico. El desafío cognitivo es razonable.			
Análisis 21 a	Puntaje:133		
No hay diferencias con la unidad anterior. El material es <b>Muy Bueno</b> .			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas.			
A. Competencias docentes		Análisis 21	Análisis 21a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	0	0
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	2	2
	Total	2	2
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	3	3
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	3	3
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	3	3
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	3	3
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	3	3
	La bibliografía es suficiente.	2	2
	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	0 <sup>188</sup>	0

<sup>188</sup> No hay de consulta. La bibliografía que se ofrece es la necesaria para la unidad, nada más.

A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	3	3
	Los recursos son suficientes y variados.	2	2
	Los recursos son pertinentes.	3	3
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	3	3
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	3	3
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	3	3
	Total	38	38
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	3	3
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	2	2
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	2	2
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	2	2
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	3	3
A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	3	3
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	2	2

A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	3	3
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	1 <sup>189</sup>	1
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	3	3
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	1 <sup>190</sup>	1
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	3	3
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	3	3
	Total	31	31
<b>B. Competencias comunicativas.</b>			
<b>B.1. Dominio del idioma.</b>			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	3	3
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	3	3
B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	3	3

<sup>189</sup> Solamente se hace referencia a temas anteriores.

<sup>190</sup> En dos ocasiones.

B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	3	3
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	3	3
	Total	21	21
B.2. Capacidad de comunicación.			
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil de seguir su ilación.	3	3
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	2	2
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	2	2
	Hay preguntas retóricas.	0	0
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	0	0
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	0	0
B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	3
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	3	3

B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	2	2
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	3	3
	Total	18	18
<b>B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos..</b>			
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	1 <sup>191</sup>	1
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	3	3
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	2	2
	Total	6	6
<b>C. Competencias evaluativas.</b>			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	3	3
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	3	3
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	3	3
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	3	3

<sup>191</sup>Solamente el archive.

C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	2	2
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	3	3
	Total	17	17
	<b>Total general</b>	<b>133</b>	<b>133</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

Análisis 22	Campo: Higiene y seguridad laboral	Nivel:Pregrado	Puntaje: 135
<p>Contexto: carrera universitaria de pregrado, para egresados de la escuela secundaria. La asignatura es cuatrimestral y está en el primer cuatrimestre del primer año.</p> <p>Se ha tenido acceso al programa íntegro del curso.</p> <p>Según el puntaje, debemos considerar el material <b>Muy bueno</b>.</p> <p>Sin embargo, descontaremos 23 puntos y lo consideraremos <b>Bueno</b>. La razón para este descuento es que los objetivos no resultan medibles.</p> <p>Los materiales son coherentes y hay cierta correspondencia entre los objetivos, aunque estén mal expresados, ruta de aprendizaje y evaluaciones. Son cohesivos en cuanto a las secuencia de temas y actividades. Por el problema con los objetivos, el material pierde transparencia.</p> <p>El discurso tiene momentos en los que está muy centrado en el estudiante y constituye un diálogo didáctico y otros en los que es meramente expositivo. El impacto afectivo es razonable, ya que el tema de la seguridad en el lugar de trabajo está relacionado con el de la seguridad en ámbitos familiares para el estudiante. El desafío cognitivo también es razonable, en parte, porque el tema no es demasiado profundo ni desconocido.</p>			
Análisis 22 <sup>a</sup>		Puntaje: 138	
<p>Por la misma razón que en el caso anterior, se deducen 23 puntos y el material se considera <b>Bueno</b>.</p> <p>El análisis de esta unidad no difiere del anterior, excepto que hay mejoras en el discurso didáctico y en la cohesión.</p>			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas.			
A. Competencias docentes		Análisis 22	Análisis 22a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	0	0
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	2 <sup>192</sup>	2
	Total	2	2
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	2	2
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	3	3
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	2	2
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	3	3
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	3	3
	La bibliografía es suficiente.	3	3
	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	3	3
A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	2	2

<sup>192</sup> Con un foro y la clase virtual.

	Los recursos son suficientes y variados.	2	2
	Los recursos son pertinentes.	2	2
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	3	3
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	3	3
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	2	2
	Total	37	37
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	2	2
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	2	2
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	0	1 <sup>193</sup>
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	3	3
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	3	3
A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	3	3
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	2	2

<sup>193</sup> En una oportunidad.

A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	3	3
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	0	0
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	3	3
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	2	2
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	3	3
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	3	3
	Total	29	30
<b>B. Competencias comunicativas.</b>			
<b>B.1. Dominio del idioma.</b>			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	3	3
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	3	3
B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	3	3
B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	3	3

B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	3	3
	Total	21	21
<b>B.2. Capacidad de comunicación.</b>			
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil de seguir su ilación.	3	3
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	3	3
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	2	2
	Hay preguntas retóricas.	3	3
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiantate puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	2	2
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	0	2
B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	3
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	3	3

B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	2	2
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	3	3
	Total	24	26
<b>B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos..</b>			
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	1 <sup>194</sup>	1
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	2	2
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	2	2
	Total	5	5
<b>C. Competencias evaluativas.</b>			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	3	3
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	3	3
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	3	3
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	3	3

<sup>194</sup> Solamente el archivo y foro.

C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	2	2
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	3	3
	Total	17	17
	<b>Total general</b>	<b>135</b>	<b>138</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

Análisis 23	Campo: Derecho	Nivel:Pregrado	Puntaje: 135
Contexto: carrera universitaria de pregrado, para egresados de la escuela secundaria. La asignatura es cuatrimestral y está en el primer cuatrimestre del primer año.			
Se ha tenido acceso al programa íntegro del curso.			
Según el puntaje, debemos considerar el material <b>Muy bueno</b> .			
Los materiales son coherentes y hay total correspondencia entre objetivos, ruta de aprendizaje y evaluaciones. Son cohesivos en cuanto a las secuencia de temas y actividades. Ambas características los hacen también transparentes.			
El discurso tiene momentos en los que está muy centrado en el estudiante y constituye un diálogo didáctico y otros en los que es meramente expositivo. El impacto afectivo es razonable, gracias a un enfoque constructivista en el que se parte de conocimientos anteriores, de saber cotidiano, para construir los más teóricos o rigurosos en el campo disciplinar. Esto hace que también el desafío cognitivo sea mediano, sin dificultades muy grandes, que podrían presentarse, dada la rigurosidad de la disciplina. El material hace más accesible la asignatura de lo que podría ser si fuera expositivo.			
Análisis 23 a	Puntaje: 140		
Los materiales son <b>Excelentes</b> .			
Se detecta un pequeño problema con bibliografía que se da como obligatoria y luego no se solicita leer y con un artículo cuya lectura se indica, pero que no aparece en la bibliografía.			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas.			
A. Competencias docentes.		Análisis 23	Análisis 23a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	0	0
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	0	0
	Total	0	0
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	3	3
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	3	3
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	3	3
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	3	3
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	3	3
	La bibliografía es suficiente.	3	3
	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	3	3
A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	2	2
	Los recursos son suficientes y variados.	2	2
	Los recursos son pertinentes.	2	2

A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	3	3
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	3	3
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	3	3
	Total	36	36
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	3	3
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	3	3
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	2	3
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	3	3
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	3	3
A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	3	3
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	0	0
A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	3	3
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	1 <sup>195</sup>	1

<sup>195</sup> Se recomienda repasar, pero no se proveen espacios para hacerlo.

A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	3	3
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	3	3
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	3	3
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	2	2
	Total	32	33
<b>B. Competencias comunicativas.</b>			
<b>B.1. Dominio del idioma.</b>			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	3	3
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	3	3
B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	3	3
B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	3	3
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	3	3
	Total	21	21

B.2. Capacidad de comunicación.			
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil de seguir su ilación.	3	3
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	2	2
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	3	3
	Hay preguntas retóricas.	3	3
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	2	2
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	2	3
B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	3
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	3	3
B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	2	2
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	0	3
	Total	23	27
B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos..			
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	2	2
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico	3	3

	que proporcionan.		
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	2	2
	Total	7	7
<b>C. Competencias evaluativas.</b>			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	3	3
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	3	3
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	2	2
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	3	3
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	3	3
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	2	2
	Total	16	16
	<b>Total general</b>	<b>135</b>	<b>140</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

Análisis 24	Campo: Biología (Biotecnología)	Nivel: Grado	Puntaje: 100
<p>Contexto: ciclo de licenciatura de grado, para egresados de profesados terciarios o universitarios. La asignatura es cuatrimestral y está en el primer cuatrimestre del segundo año.</p> <p>Se ha tenido acceso al programa íntegro del curso y el plan de estudios de la carrera.</p> <p>Según el puntaje, debemos considerar el material <b>Bueno</b>.</p> <p>No hay razón para cambiar esta calificación. A pesar de algunas falencias, el material es un vehículo válido para el aprendizaje.</p> <p>Los materiales son coherentes y hay correspondencia entre objetivos, ruta de aprendizaje y evaluaciones. Es un problema que sean coherentes con un enfoque bastante expositivo y no muy centrado en el estudiante, que pone todas las evaluaciones y actividades al final de la exposición de los contenidos, como en una clase magistral. Son cohesivos en cuanto a las secuencia de temas, pero no hay actividades intermedias. Estas fallas y la confusión en el uso de íconos, más la falta de instrucciones en algunos casos, les hacen perder transparencia. Por ejemplo, hay preguntas en un recuadro precedidas de un ícono que simboliza un intercambio de opiniones, o sea, un Foro. Sin embargo, no se invita a los estudiantes a discutir la respuesta y en vez de eso, se la provee a continuación. Lo mismo ocurre con otros íconos. En las actividades, no se indica al estudiante qué debe hacer con sus respuestas; por ejemplo, si debe enviarlas al tutor.</p> <p>El discurso tiene momentos en los que está centrado en el estudiante e intenta un diálogo didáctico y otros en los que es meramente expositivo. A veces se trata al estudiante de usted y a veces, de tú. El impacto afectivo es razonable, ya que el tema tiene relación con el área profesional de los estudiantes y además, se provee una actividad final para desarrollar en el campo. El desafío cognitivo también es razonable, en parte, porque el tema no es demasiado profundo ni desconocido. Sin embargo, presentar todas las actividades al final puede aumentar el grado de dificultad y forzar varios repasos antes de poder resolverlas.</p>			
Análisis 24a	Puntaje: 110		
<p>Al igual que el anterior, el material es <b>Bueno</b>.</p> <p>Curiosa evolución del discurso didáctico. Por una parte, hay más apelaciones a lo que el estudiante puede estar pensando, suponiendo, etc. y más preguntas retóricas. También están mejor hilados los temas. Por otra parte, se recurre a expresiones excesivamente coloquiales para alentar a los estudiantes, lo cual resulta irrespetuoso y además presenta a la unidad como algo muy difícil de estudiar, creando una gran distancia relativa y hasta una cierta alteración del rol docente, ya que el contenidista trata a los estudiantes como si fuera él mismo un estudiante.</p>			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas.			
A. Competencias docentes.		Análisis 24	Análisis 24a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	0	0
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	1 <sup>196</sup>	2
	Total	1	2
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	2	2
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	3	3
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	2	2
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	3	2
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	3	3
	La bibliografía es suficiente.	3	3
	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	3	3
A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	2	2

<sup>196</sup> Intenta hacerlo de una manera muy confusa, con íconos no acompañados por instrucciones.

	Los recursos son suficientes y variados.	2	2
	Los recursos son pertinentes.	2	2
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	3	3
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	2	2
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	2	2
	Total	34	35
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	2	2
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	1 <sup>197</sup>	3
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	1 <sup>198</sup>	2
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	0	0
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	1 <sup>199</sup>	1
A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	0	0

<sup>197</sup> En una sola ocasión.

<sup>198</sup> Semi explícitas, porque surgen del material pero no en forma textual.

<sup>199</sup> Los contenidos se presentan en forma escalonada, no la ruta de aprendizaje. Hay una larga exposición y actividades al final. Idem 24 a.

A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	0	0
A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	2	2
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	0	0
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	0	2
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	0	2
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	2	2
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	2	2
	Total	11	18
<b>B. Competencias comunicativas.</b>			
<b>B.1. Dominio del idioma.</b>			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	3	3
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	3	3

B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	2	1 <sup>200</sup>
B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	3	3
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	3	3
	Total	20	19
B.2. Capacidad de comunicación.			
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil de seguir su ilación.	3	3
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	1 <sup>201</sup>	2
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	2 <sup>202</sup>	1 <sup>203</sup>
	Hay preguntas retóricas.	2	2
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	0	2

<sup>200</sup> Hay comentarios demasiado coloquiales e impropios del lenguaje universitario.

<sup>201</sup> Los íconos se han empleado de manera aleatoria, sin establecer convenciones claras que les den sentido. Las preguntas retóricas, por ejemplo, pueden tanto estar precedidas del ícono de Foro como del de Pregunta o del de Recuerde. No se provee información al respecto, pero las imágenes son suficientemente claras como para ver este problema. A la vez de ser confuso, esto muestra que la contenidista no asigna valor claro a los íconos ni tiene clara la ruta de aprendizaje.

<sup>202</sup> De vos y de usted, de manera aleatoria.

<sup>203</sup> Siempre de vos, de manera muy familiar.

	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	0	2
B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	2 <sup>204</sup>
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	3	3
B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	2	2
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	2	2
	Total	18	21
B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos..			
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	1	1
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	2	2
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	2	2
	Total	5	5

<sup>204</sup> La excesiva coloquialidad y la forma de tratar al alumno no son discriminatorias, pero sí irrespetuosas.

C. Competencias evaluativas.			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	1 <sup>205</sup>	1
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	3	2
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	2	2
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	3	3
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	2	2
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	0	0
	Total	11	10
	<b>Total general</b>	<b>100</b>	<b>110</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

<sup>205</sup> No se ha preparado al estudiante para desempeñarse de ninguna manera. Todo ha sido expositivo, para cuando aparecen las evaluaciones y actividades. Idem 24 a.

Análisis 25	Campo: Matemática	Nivel: Grado	Puntaje: 54
Contexto: ciclo de licenciatura de grado, para egresados de institutos terciarios. La asignatura es cuatrimestral y está en el segundo cuatrimestre del primer año.			
Se ha tenido acceso al programa íntegro del curso y el plan de estudios de la carrera.			
Según el puntaje, debemos considerar el material <b>Malo</b> .			
<p>No hay razón para cambiar esta calificación. El material es un exponente de la situación en que los contenidos escriben un tratado sobre determinado tema, no materiales curriculares para educación a distancia. Como tratado, está escrito en forma amena, bien organizada, porque hay títulos estándar como “Comentarios”, “Aplicaciones didácticas” y hasta “Para exquisitos”, que van guiando la lectura. Se toma en cuenta al lector y se establece un diálogo, pero no un diálogo didáctico. El hecho de que el autor llame al estudiante “lector” es representativo de la complementariedad de roles que establece: autor-lector.</p> <p>Los materiales son coherentes con los propósitos y el estilo que acabamos de describir, lo que no los hace didácticos. No hay actividades ni evaluaciones. No hay objetivos. El mensaje parece ser: “Lea todo esto y después veremos”. Son cohesivos en cuanto a la secuencia de temas. Los materiales no son transparentes, al no tener parecido con una unidad de material curricular, con una ruta de aprendizaje, y dada su falta de objetivos y actividades. El estudiante puede suponer solamente que algo se hará con toda esa información, pero no qué.</p> <p>El discurso es fluido y dialógico por momento, pero el interlocutor es un “lector”. El impacto afectivo es dudoso: por una parte, es de suponer que los temas expuestos con gran claridad y erudición serán del interés de los estudiantes; por otro, también podemos asumir que la falta de objetivos y de actividades de aprendizaje provocará desorientación y angustia. El desafío cognitivo puede ser muy grande, dada la imposibilidad de verificar logros o de cumplir etapas. Más que estar centrados en el docente, los materiales parecen no estar de acuerdo con la finalidad que deberían perseguir.</p>			
Análisis 25 <sup>a</sup>		Puntaje:54	
<p>Los materiales son <b>Malos</b>.</p> <p>Son idénticos a los del análisis anterior, porque se presentan como un nuevo Capítulo de un libro.</p>			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas.			
A. Competencias docentes.		Análisis 25	Análisis 25a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	0	0
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	0	0
	Total	0	0
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	1 <sup>206</sup>	1
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	3	3
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	0	0
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	0 <sup>207</sup>	0
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	3	3
	La bibliografía es suficiente.	1 <sup>208</sup>	1
	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	0	0
A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	3	3

<sup>206</sup> Es una larga exposición, con comentarios y recomendaciones sobre implementaciones prácticas. Idem 25 a.

<sup>207</sup> No hay objetivos. Sólo se exponen contenidos. Idem 25 a.

<sup>208</sup> Es dudoso. Sólo se usa el material escrito por el contenidista. Hace referencia a autores que no cita y no figuran en la bibliografía. Idem 25 a.

	Los recursos son suficientes y variados.	1 <sup>209</sup>	1
	Los recursos son pertinentes.	1	1
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	0	0
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	0	0
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	0	0
	Total	13	13
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	3 <sup>210</sup>	3
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	0	0
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	2	2
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	0	0
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	0	0
A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	0	0
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	0	0

<sup>209</sup> Solamente el archive. Idem 25 a.

<sup>210</sup> Es coherente con el principio de no proveer ninguna ruta. Idem 25 a.

A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	0	0
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	0	0
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	0	0
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	0	0
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	0	0
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	0	0
	Total	5	5
B. Competencias comunicativas.			
B.1. Dominio del idioma.			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	3	3
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	3	3
B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	3	3
B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	3	3
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3

campo disciplinar, a nivel del curso.	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	3	3
	Total	21	21
<b>B.2. Capacidad de comunicación.</b>			
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil de seguir su ilación.	3	3
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	0	0
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	2	2
	Hay preguntas retóricas.	0	0
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	2	2
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	0	0
B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	3
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	3	3
B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	0	0
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	0	0
	Total	13	13

B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos..			
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	0	0
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	1	1
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	1	1
	Total	2	2
C. Competencias evaluativas.			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	0	0
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	0	0
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	0	0
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	0	0
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	0	0
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	0	0
	Total	0	0
	<b>Total general</b>	<b>54</b>	<b>54</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

Análisis 26	Campo: Metodología de la investigación	Nivel: Curso de Curso de extensión para profesionales.	Puntaje: 92
Contexto: curso universitario, para profesionales de la salud. La asignatura es de dos meses de duración.			
Se ha tenido acceso al programa íntegro del curso.			
Según el puntaje, debemos considerar el material <b>Bueno</b> .			
<p>No hay razón para cambiar esta calificación. Como en otros casos, el material es un exponente de la situación en que los contenidos escriben un tratado sobre determinado tema, no materiales curriculares para educación a distancia. Sin embargo, plantea objetivos, aunque no muy bien expresados, dado que hay algunos que son actividades y no logros, y termina con un trabajo práctico que intenta unir la teoría y la práctica y acercar el tema al campo profesional de los estudiantes. Hay bibliografía pertinente y abundante información.</p> <p>Los materiales son coherentes con los propósitos y el estilo que acabamos de describir, lo que no los hace del todo centrados en el estudiante, pero útiles. No hay actividades de autoevaluación, pero sí el trabajo final. Son cohesivos, porque van narrando una secuencia temporal de pasos para la planificación de una investigación. El discurso permanece expositivo y la distancia relativa entre los interlocutores es bastante extensa, dado que no hay ni intento de establecer un diálogo didáctico. Los materiales son transparentes como tratados, no tanto como materiales didácticos. Su impacto afectivo no es muy alto, por la distancia que se impone con el interlocutor y la falta de referencia a las actividades de los estudiantes. Su desafío cognitivo puede ser bastante alto, por el estilo expositivo y la forma como toda implementación se deja para el final.</p> <p>Los recursos tecnológicos que se usan son el archivo en pdf donde estará el texto, el espacio para tareas del campus y un foro.</p>			
Análisis 26a		Puntaje:92	
Los materiales no difieren mucho de los analizados en primer lugar. Son <b>Buenos</b> .			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas.			
A. Competencias docentes.		Análisis 26	Análisis 26a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	0	0
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	0	0
	Total	0	0
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	3	3
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	3	3
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	2	2
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	2 <sup>211</sup>	2
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	3	3
	La bibliografía es suficiente.	3	3
	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	3	3
A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	2	2
	Los recursos son suficientes y variados.	2	2

<sup>211</sup> Algunos objetivos no son tales, sino actividades de aprendizaje. Confunde logros con tareas, a veces. Idem 26 a.

	Los recursos son pertinentes.	2	2
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	3	3
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	3	3
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	3	3
	Total	34	34
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	2	2
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	0	0
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	1 <sup>212</sup>	1
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	0	0
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	0	0
A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	0	0
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	0	0
A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	2	2

<sup>212</sup> Se presenta una secuencia, así que los temas se van uniendo solos. Idem 26 a.

A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	0	0
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	2	2
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	0	0
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	0	0
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	0	0
	Total	7	7
B. Competencias comunicativas.			
B.1. Dominio del idioma.			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	3	3
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	3	3
B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	3	3
B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	3	3
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se	2	2

	provee un glosario.		
	Total	20	20
B.2. Capacidad de comunicación.			
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil seguir su ilación.	3	3
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	2	2
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	0	0
	Hay preguntas retóricas.	0	0
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	2	2
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	0	0
B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	3
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	3	3
B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	0	0
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	3	3
	Total	16	16

B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos..			
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	0	0
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	1 <sup>213</sup>	1
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	1	1
	Total	2	2
C. Competencias evaluativas.			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	2	2
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	2	2
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	3	3
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	3	3
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	3	3
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	0	0
	Total	13	13
	<b>Total general</b>	<b>92</b>	<b>92</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

<sup>213</sup> Es solo un archivo pdf para bajar y leer. Idem 26 a. Esto afecta también al indicador siguiente.

Análisis 27	Campo: Sistemas informáticos	Nivel: Curso	Puntaje: 132
Contexto: Asignatura de una diplomatura universitaria, para personas con conocimientos previos de sistemas de computación. La asignatura dura dos meses.			
Se ha tenido acceso al programa de todo el curso.			
Según el puntaje, el material es <b>Muy bueno</b> .			
El análisis de los materiales confirma esta calificación. Los objetivos están expresados en términos de desempeño en su mayoría, aunque hay dos que no son medibles, y son coherentes con las evaluaciones. El discurso incluye siempre al estudiante y hay nexos explícitos entre secciones o temas. También hay nexos con otra asignatura, pero no con los conocimientos previos de los estudiantes, que sin embargo, se requieren para inscribirse en el curso.			
Los materiales son coherentes y cohesivos. El impacto afectivo se ve atenuado por la falta de referencia a conocimientos preexistentes y a la práctica profesional de los estudiantes. El desafío cognitivo es adecuado. Para las evaluaciones, se proponen actividades que involucran elaboración personal y creación de conocimientos.			
Análisis 27 <sup>a</sup>		Puntaje: 133	
Los materiales son <b>Muy Buenos</b> .			
No se perciben diferencias sustanciales y persisten los defectos de los objetivos.			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas.			
A. Competencias docentes.		Análisis 27	Análisis 27a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	2	2
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	2	2
	Total	4	4
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	3	3
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	3	3
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	2	2
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	2 <sup>214</sup>	2
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	3	3
	La bibliografía es suficiente.	1 <sup>215</sup>	1
	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	0	0
A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	2	2
	Los recursos son suficientes y variados.	2	2

<sup>214</sup> Algunos no son medibles, como "Comprender la importancia de ..." Idem 27 a.

<sup>215</sup> No hay bibliografía de consulta. Idem 27 a.

	Los recursos son pertinentes.	2	2
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	3	3
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	3	3
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	3	3
	Total	37	37
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	3	3
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	2	3
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	3	3
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	3	3
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	3	3
A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	3	3
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	1 <sup>216</sup>	1
A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	3	3

<sup>216</sup> Prioritariamente guiado, en ambos análisis.

A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	2	2
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	0	0
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	2	2
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	2	2
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	2	2
	Total	29	30
<b>B. Competencias comunicativas.</b>			
<b>B.1. Dominio del idioma.</b>			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	3	3
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	2	2
B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	3	3
B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	3	3
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	3	3
	Total	20	20

B.2. Capacidad de comunicación.			
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil seguir su ilación.	3	3
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	2	2
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	2	2
	Hay preguntas retóricas.	0	0
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	3	3
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	0	0
B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	3
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	3	3
B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	2	2
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	3	3
	Total	21	21
B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos..			
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	2	2
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico	2	2

	que proporcionan.		
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	2	2
	Total	6	6
<b>C. Competencias evaluativas.</b>			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	3	3
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	3	3
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	3	3
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	3	3
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	3	3
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	0	0
	Total	15	15
	<b>Total general</b>	<b>132</b>	<b>133</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

Análisis 28	Campo: Informática	Nivel: Grado	Puntaje: 142
Contexto: ciclo de licenciatura de grado, para egresados de institutos terciarios. La asignatura es cuatrimestral y está en el segundo cuatrimestre del primer año.			
Se ha tenido acceso al programa íntegro del curso y el plan de estudios de la carrera.			
Según el puntaje, debemos considerar el material <b>Excelente</b> .			
<p>No hay razón para cambiar esta calificación. El diálogo didáctico está presente y el texto constituye una verdadera conversación entre el contenidista y el estudiante. La inclusión de redes conceptuales que el estudiante debe completar luego de que se le ha proporcionado un ejemplo es un recurso original para el tema que se trata, que podría ser meramente descriptivo. Hay una mediación pedagógica centrada en el estudiante, que busca que este construya conocimientos conceptuales y no sólo procedimentales o declarativos.</p> <p>El desafío cognitivo parece razonable, ya que todo nuevo tema está preparado por los anteriores, que le dan soporte y el impacto afectivo puede ser razonable, considerando que el tema es de interés general y que se lleva a los estudiantes a asociarlo con implementaciones en su campo disciplinar.</p>			
Análisis 28a		Puntaje:149	
El material es aún mejor que el anterior. <b>Excelente</b> .			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas.			
A. Competencias docentes.		Análisis 28	Análisis 28a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	2 <sup>217</sup>	2
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	2	2
	Total	4	4
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	3	3
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	3	3
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	2	2
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	3	3
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	3	3
	La bibliografía es suficiente.	3	3
	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	3	3
A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	3	3
	Los recursos son suficientes y variados.	3	3
	Los recursos son pertinentes.	3	3

<sup>217</sup> No con otras asignaturas, pero sí con el campo disciplinar de los alumnos. Idem 28 a.

A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	2	2
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	3	3
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	3	3
	Total	45	45
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	3	3
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	2	3
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	1 <sup>218</sup>	3
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	3	3
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	3	3
A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	3	3
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	2	2
A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	3	3

<sup>218</sup> Se percibe que los temas están concatenados, pero no de manera explícita.

A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	2 <sup>219</sup>	2
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	0	0
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	0	0
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	2	2
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	2	2
	Total	26	29
B. Competencias comunicativas.			
B.1. Dominio del idioma.			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	3	3
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	3	3
B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	3	3
B.1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	3	3
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3

<sup>219</sup> No espacios específicos, pero la integración está siempre presente. Idem 28 a.

	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	3	3
	Total	21	21
<b>B.2. Capacidad de comunicación.</b>			
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil seguir su ilación.	3	3
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	3	3
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	3	3
	Hay preguntas retóricas.	3	3
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	2	2
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	1 <sup>220</sup>	1
B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	3
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	3	3
B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	2	2
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	3	3
	Total	26	26

<sup>220</sup> Muy de vez en cuando, en ambos análisis.

<b>B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos..</b>			
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	3	3
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	3	3
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	3	3
	<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>9</b>
<b>C. Competencias evaluativas.</b>			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	3	3
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	3	3
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	3	3
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	3	3
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	3	3
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	0	0
	<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>15</b>
	<b>Total general</b>	<b>146</b>	<b>149</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

Análisis 29	Campo: Ciencias de la salud	Nivel: Curso de extensión para profesionales.	Puntaje: 100
Contexto: Curso para profesionales de la salud, en ocho módulos. Este es el tercero.			
Se ha tenido acceso al programa íntegro del curso y al resto de los módulos.			
Según el puntaje, debemos considerar el material <b>Bueno</b> .			
<p>No hay razón para cambiar esta calificación. El diálogo didáctico está presente solo en cuanto cada tema comienza con una pregunta retórica, pero esto acorta la distancia relativa entre los interlocutores. El contenidista provee una larga exposición con ejercicios al final, sin terminar de crear una ruta de aprendizaje, pero hace uso de gráficos, colores y otros recursos que impiden que se pueda considerar que lo producido sea un tratado o un manual. Hay una mediación pedagógica incipiente. Las actividades finales son integradoras y buscan que el estudiante elabore conocimientos.</p> <p>Los materiales son coherentes con un enfoque de clase magistral y el paradigma del vaso y el ánfora, atenuados por las actividades finales. Son cohesivos y no del todo transparentes, ya que a pesar de que los objetivos están bien expresados, no se sabe hasta el final cómo se evaluarán y aun en ese momento, hay que analizar bien las actividades para encontrar su correspondencia con los objetivos. El desafío cognitivo parece razonable, salvo porque al final es muy posible que las actividades sorprendan un poco al estudiante y lo obliguen a volver atrás, y el impacto afectivo puede ser adecuado, considerando que el tema es de interés de los estudiantes y que al final se los lleva a asociarlo con su experiencia.</p>			
Análisis 29 <sup>a</sup>		Puntaje: 94	
Con las mismas características que la unidad anterior, el material resulta <b>Bueno</b> .			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas.			
A. Competencias docentes.		Análisis 29	Análisis 29a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	0	0
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	0	0
	Total	0	0
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	2	2
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	3	3
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	2	2
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	3	1 <sup>221</sup>
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	3	3
	La bibliografía es suficiente.	3	3
	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	3	3
A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	2	2

<sup>221</sup> Un objetivo es imposible de medir y dos más se refieren a recibir información.

	Los recursos son suficientes y variados.	1 <sup>222</sup>	1
	Los recursos son pertinentes.	1	1
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	2	2
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	2	2
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	3	3
	Total	30	28
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	3	3
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	2	2
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	1 <sup>223</sup>	1
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	0	0
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	0	0
A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	0	0
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	0	0

<sup>222</sup> Es un archivo y un foro, en ambos análisis.

<sup>223</sup> Se percibe la concatenación de los temas, pero no es explícita. Idem 29 a.

A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	2	2
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	0	0
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	0	0
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	2	2
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	2	1 <sup>224</sup>
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	2	2
	Total	14	13
<b>B. Competencias comunicativas.</b>			
<b>B.1. Dominio del idioma.</b>			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	3	3
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	3	3
B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	3	3
B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	3	3

<sup>224</sup> Sólo en la actividad final.

B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	3	3
	Total	21	21
B.2. Capacidad de comunicación.			
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil seguir su ilación.	3	3
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	2	2
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	3	1 <sup>225</sup>
	Hay preguntas retóricas.	3	3
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	0	0
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	0	0
B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	3
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	3	3

<sup>225</sup> Sólo en la actividad final.

B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guido, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	1 <sup>226</sup>	1
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	2	2
	Total	20	18
B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos..			
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	1	1
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	1	1
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	1	1
	Total	3	3
C. Competencias evaluativas.			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	2	2
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	2	1 <sup>227</sup>
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	2	2
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	3	3

<sup>226</sup> Informante-receptor, salvo en la actividad final, en ambos análisis.

<sup>227</sup> Ver lo dicho sobre los objetivos.

C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	3	3
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	0	0
	Total	12	11
	<b>Total general</b>	<b>100</b>	<b>94</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

Análisis 30	Campo: Informática	Nivel: Curso de extensión	Puntaje: 76
Contexto: Curso de extensión que enseña el manejo de un software a personas que a su vez van a ser capacitadores en el uso de ese programa. Se analiza la primera unidad			
Se ha tenido acceso al programa del curso y al resto de las unidades.			
Según el puntaje, el material es <b>Regular</b> .			
El análisis de los materiales no justifica cambiar esa calificación. El enfoque pedagógico es el del ánfora y el vaso. Hay descripciones e instrucciones y luego preguntas de Verdadero/Falso en cada sección El discurso es simple, directo pero no dialógico. Es como un manual, salvo por las preguntas de autoverificación al final de cada apartado. Si bien se busca que las personas sepan usar el programa, las preguntas finales son solo para evaluar si recuerdan lo que leyeron.			
Las herramientas tecnológicas no son muy variadas, pero sí pertinentes y accesibles.			
Los materiales son relativamente transparentes, por la falta total de objetivos. Son coherentes con el enfoque descripto y cohesivos en cuanto a la unión entre temas. El impacto afectivo puede ser positivo solamente por el interés de los cursantes en el programa, pero no porque logren verificar sus logros. El desafío cognitivo es moderado, ya que no se trata de un tema muy profundo ni abstracto, pero puede ser alto a la hora de usar el programa, si la enseñanza ha sido más bien teórica.			
Análisis 30a		Puntaje:74	
El material presenta las mismas características que el anterior, por lo que resulta <b>Regular</b> .			

COMPETENCIAS		INDICADORES DE CALIDAD	
I. Competencias académicas: Fuera de nuestro análisis.			
II. Competencias profesionales: Fuera de nuestro análisis.			
III. Competencias pedagógicas.			
A. Competencias docentes.		Análisis 30	Análisis 30a
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	2	2
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	0	0
	Total	2	2
A.2. Creación del programa de la asignatura.			
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	2	2
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	3	3
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	0	0
A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan, por lo tanto, medibles.	0 <sup>228</sup>	0
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	3	3
	La bibliografía es suficiente.	1 <sup>229</sup>	1
	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	0	0
A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	2	2
	Los recursos son suficientes y variados.	0	0
	Los recursos son pertinentes.	1 <sup>230</sup>	1

<sup>228</sup> No hay objetivos.

<sup>229</sup> Solo se dispone del material provisto por el contenidista.

<sup>230</sup> Son los mínimos.

A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	0	0
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	2	2
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	0	0
	Total	18	18
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.			
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	2	2
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	0	0
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	0	0
A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	0	0
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	2	2
A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	3	3
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	0	0
A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	0	0
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	0	0
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	0	0

A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	0	0
A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	0	0
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	0	0
	Total	7	7
<b>B. Competencias comunicativas.</b>			
<b>B.1. Dominio del idioma.</b>			
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	3	3
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	3	2
B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	3	3
B. 1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	3	2
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	3	3
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	3	3
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	3	3
	Total	21	19
<b>B.2. Capacidad de comunicación</b>			
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil seguir su ilación.	3	3
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	3	3

B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	0	0
	Hay preguntas retóricas.	0	0
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	0	0
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	0	0
B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	3	3
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	3	3
B.2.5. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad, con sugerencias, recomendaciones, exposiciones, etc. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	1 <sup>231</sup>	1
B.2.6. Provisión de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	0	0
	Total	13	13
B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos..			
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	2	2
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	2	2
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	2	2
	Total	6	6

<sup>231</sup> Siempre en el rol de informante.

C. Competencias evaluativas.			
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	2	2
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	0	0
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	1 <sup>232</sup>	1
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	3	3
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	3	3
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	0	0
	Total	9	9
	<b>Total general</b>	<b>76</b>	<b>74</b>
C.7. Capacidad de auto-evaluar la labor docente: fuera de nuestro análisis.			

<sup>232</sup> El enfoque parece simplemente informativo. Las evaluaciones tratan de averiguar si los alumnos recuerdan los contenidos. Es coherente hasta cierto punto, pero ante la ausencia de objetivos, no se puede saber con certeza la naturaleza del enfoque.

## **Apéndice 2: Respuestas a los cuestionarios**

## Respuesta 1

1. ¿Qué características de sus materiales curriculares considera más sobresaliente?

La forma como se amalgamaron los tres tipos de trabajo y se integraron los conocimientos en la actividad final de cada unidad.

2. ¿Con qué otras asignaturas pudo asociar la suya?

En forma directa y explícita, con ninguna.

3. ¿Qué objetivo de sus materiales consideró de particular importancia para el estudiante?

Nuevas técnicas de enseñanza de la Historia.<sup>233</sup>

4. ¿Para qué objetivo le resultó más difícil seleccionar y diseñar actividades de aprendizaje?

Para ninguno en especial.

5. ¿Con qué criterios ordenó las actividades?

Un ciclo de preparación, aprestamiento para la implementación práctica e implementación.

6. ¿En qué difiere el lenguaje de una clase presencial de la escritura de materiales curriculares?

Es más formal.

7. ¿Qué espera de sus estudiantes en la Universidad?

Que sean capaces de aprendizaje autónomo.

8. ¿Qué criterios usó para elegir el tipo de diseño de los exámenes parciales y finales?

Que fueran integradores y que requirieran elaboración personal.

9. ¿Qué medios tecnológicos le hubiera gustado usar y no pudo?

Ninguno.<sup>234</sup>

---

<sup>233</sup> Nótese que se refiere a un contenido, no a un objetivo.

## Respuesta 2

1. ¿Qué características de sus materiales curriculares considera más sobresaliente?

La variedad de temas. La lectura amena, con ejemplos, algunos gráficos (no demasiados, solo lo necesario para ilustrar las situaciones). La incorporación del humor, desde el chiste gráfico o la historieta, para lograr un material dinámico y entretenido.

2. ¿Con qué otras asignaturas pudo asociar la suya?

Con Publicidad fundamentalmente. Con algunos contenidos y conceptos de Sociología también.<sup>235</sup>

3. ¿Qué objetivo de sus materiales consideró de particular importancia para el estudiante?

Invitarlos a la reflexión. También me parece importante que puedan contrastar el material teórico con la realidad cotidiana, mediante ejemplos y situaciones similares.<sup>236</sup>

4. ¿Para qué objetivo le resultó más difícil seleccionar y diseñar actividades de aprendizaje?

Creo que, a pesar de ser el objetivo más importante a mi entender en mi asignatura, encontrar actividades que ayuden a los estudiantes a desarrollar una lectura crítica sobre los hechos y contenidos fue lo más difícil de diseñar.<sup>237</sup>

5. ¿Con qué criterios ordenó las actividades?

Llevando un orden lógico en dificultad dentro de cada unidad. Es decir, las actividades van siendo cada vez más complejas hasta llegar al final a desarrollar una actividad (para enviar al tutor) que necesita un mayor nivel de reflexión y opinión.

6. ¿En qué difiere el lenguaje de una clase presencial de la escritura de materiales curriculares?

---

<sup>234</sup> Un archivo de PDF, los foros y las tareas, no automatizadas.

<sup>235</sup> Ni Publicidad ni Sociología forman parte del plan de estudios de la carrera en la que está inserta la materia que la contenidista diseñó.

<sup>236</sup> Son propósitos y procedimientos, no objetivos.

<sup>237</sup> Es un propósito.

Al carecer del feedback inmediato en la relación docente – estudiante de la clase presencial, se debe pensar el material para que el estudiante se sienta incentivado a pensar, repensar los contenidos. Se puede lograr con actividades participativas, preguntas retóricas, humor, ejemplos cotidianos y todas aquellas herramientas necesarias para hacer del material de estudio algo interesante y entretenido.

7. ¿Qué espera de sus estudiantes en la Universidad?

Que puedan aplicar los contenidos teóricos en el trabajo diario profesional. Que se comporten como audiencia crítica y analicen los mensajes de los medios masivos en lugar de tomarlos tal y como son presentados.

8. ¿Qué criterios usó para elegir el tipo de diseño de los exámenes parciales y finales?

Evaluar los temas a mi criterio más importantes, bajo las especificaciones del reglamento de la Universidad.<sup>238</sup>

9. ¿Qué medios tecnológicos le hubiera gustado usar y no pudo?

Tuve a mi disposición todos los medios que creí necesarios para llevar adelante la asignatura

### Respuesta 3

1. ¿Qué características de sus materiales curriculares considera más sobresaliente?

Las consignas de trabajo en las actividades de lectocomprensión.

2. ¿Con qué otras asignaturas pudo asociar la suya?

Varias, ya que se trabaja sobre textos y contenidos de las disciplinas que componen los programas de ingeniería, a modo de ejemplo: Investigación Operativa, Electrónica, Organización Industrial, Informática; etc.

---

<sup>238</sup> El reglamento al que se refiere no contiene especificaciones acerca de estos temas. Solo las normas administrativas y la nota mínima para aprobar.

3. ¿Qué objetivo de sus materiales consideró de particular importancia para el estudiante?

La adquisición de nuevos saberes disciplinares a partir de los conocimientos previos y la profundización del dominio del sistema lingüístico del inglés para ese campo disciplinar.<sup>239</sup>

4. ¿Para qué objetivo le resultó más difícil seleccionar y diseñar actividades de aprendizaje?

Para el primero pues requirió un trabajo interdisciplinar sostenido y fluido con los docentes a cargo de las materias involucradas en el proyecto ya que está centrado en el contenido.

5. ¿Con qué criterios ordenó las actividades?

La respuesta a esta pregunta depende de la actividad. Sin embargo, en general, fueron abordadas desde una perspectiva cognitiva y constructivista que involucraron la integración de conceptos fundamentales de diferentes teorías del aprendizaje.

6. ¿En qué difiere el lenguaje de una clase presencial de la escritura de materiales curriculares?

El lenguaje difiere totalmente. En la clase presencial existe la posibilidad del uso del lenguaje no verbal en la comunicación, la creación de una relación dialógica más abierta, natural y en tiempo real. La retroalimentación es inmediata, etc. En la escritura de materiales curriculares a distancia es necesario construir al receptor y a la situación de aprendizaje, en primer lugar, antes de ponerse a escribirlos. Esta “visualización del otro que aprende” es un ejercicio que exige práctica, paciencia y comprensión que van más allá de los perfiles docentes que se construyen en la actualidad. Si bien los soportes digitales poseen herramientas que pueden reemplazar al docente “in-situ”, estos no logran generar el lazo afectivo de la enseñanza “cara a cara” y, en cierta forma, convierten al proceso educativo en un diálogo robotizado y autista.

7. ¿Qué espera de sus estudiantes en la Universidad?

Espero que logren desarrollar autonomía en la construcción de nuevos saberes significativos para su vida de desempeño como estudiantes, como trabajadores y como futuros ingenieros inmersos en un mundo globalizado y dominado por la tecnología y el avance invasivo del

---

<sup>239</sup> Son propósitos y esto se ve claramente en la respuesta que sigue.

“idioma internacional”. Entiendo que este aprendizaje les permitirá estar preparados para el mundo del trabajo colaborativo.

8. ¿Qué criterios usó para elegir el tipo de diseño de los exámenes parciales y finales?

Dado que estas pruebas suponen cortes de base en el proceso de aprendizaje y se focalizan en el producto, los criterios que se aplicaron fueron consecuentes con las teorías y enfoques de aprendizaje aplicados.

9. ¿Qué medios tecnológicos le hubiera gustado usar y no pudo?

Tal vez, hubiera sido interesante utilizar una plataforma con mayor amplitud de comunicación sincrónica.

#### **Respuesta 4**

1. ¿Qué características de sus materiales curriculares considera más sobresaliente?

- a. Contenidos actualizados adaptados de las Ciencias de la Administración a la Administración de las Ciencias de la Salud.
- b. Enfocan problemas existentes en el ámbito hospitalario no resueltos todavía por las autoridades sanitarias.
- c. Proponen actividades generales de acción que abarcan las Actividades de Conducción a toda la institución.
- d. Resaltan las actividades fundamentales de la Salud Pública y el Planeamiento Estratégico del Sistema de Salud.
- e. En sus contenidos, de diversas formas, se impulsa la realización de Trabajos de Investigación Científicos.
- f. Se resalta fundamentalmente la importancia de los Recursos Humanos, el Liderazgo, y se propone la Capacitación Continua de todos los profesionales que integran el Hospital, en especial médicos y licenciados en enfermería.
- g. Se genera y dan valor a los Sistemas de Control, Tableros de Comando, Auditoría Interna y Auditoría Médica, la aplicación de Estadísticas y medidas para el conocimiento de las necesidades y expectativas de los pacientes.

2. ¿Con qué otras asignaturas pudo asociar la suya?

En líneas generales los cuatro cursos de postgrado están relacionados entre sí dado que su enfoque, permite abordar las problemáticas salientes tanto para la Administración de Hospitales y Centros de Salud, el desempeño de los Servicios de Enfermería, y el Control y Auditoría de sus actividades, adecuadamente planificadas.<sup>240</sup>

3. ¿Qué objetivo de sus materiales consideró de particular importancia para el estudiante?

Actualizar los conocimientos sobre las Ciencias de la Administración aplicadas al Hospital, motivando su aplicación, y la conformación de equipos de trabajo para la conducción de las Instituciones de Salud.<sup>241</sup>

4. ¿Para qué objetivo le resultó más difícil seleccionar y diseñar actividades de aprendizaje?

Para la motivación, el liderazgo y el trabajo en equipo, a consecuencias del multiempleo, bajos salarios en la función pública, la carencia de recursos técnicos de última generación y escasa asignación presupuestaria.

5. ¿Con qué criterios ordenó las actividades?

Se trató de ordenar las actividades de acuerdo a las etapas o fases del planeamiento y el control, con sentido práctico y realista.

6. ¿En qué difiere el lenguaje de una clase presencial de la escritura de materiales curriculares?

La escritura de materiales curriculares es sumamente rigurosa, detallada, graficada, con ejemplos y a la vez, debe ser amigable para con el cursante, que muchas veces se encuentra a grandes distancias de la Universidad.

---

<sup>240</sup> Se refiere a cuatro cursos en los que participa su sector, no a otras asignaturas.

<sup>241</sup> Son propósitos. En la respuesta siguiente, se habla de contenidos, no de objetivos.

7. ¿Qué espera de sus estudiantes en la Universidad?

Que apliquen parcial o totalmente los contenidos en sus Instituciones de Salud, lo que posibilitará un mejor clima profesional y laboral, y fundamentalmente, un mejor servicio para con los pacientes.

8. ¿Qué criterios usó para elegir el tipo de diseño de los exámenes parciales y finales?

- a. Que se enfoquen a tareas de planificación institucional.
- b. Realicen adecuados análisis de la situación de salud en su jurisdicción.
- c. Emitan sus opiniones sobre el trabajo profesional que se desarrolla.
- d. Que formulen propuestas de acción.

9. ¿Qué medios tecnológicos le hubiera gustado usar y no pudo?

- a. Disponer de Aulas Virtuales para la comunicación con los estudiantes, pero también reconociendo que no existe el tiempo suficiente para poder hacerlo, teniendo en cuenta que los cursantes deben cumplir tareas asistenciales en diferentes días y horarios.<sup>242</sup>
- b. Sistema de Contabilidad que facilite el control de pagos de cursantes y docentes.

## Respuesta 5

1. ¿Qué características de sus materiales curriculares considera más sobresaliente?

La abundante ejemplificación y ejercitación. Ya que el leer pasiviza un poco a los estudiantes, y, considerando, que mi disciplina es esencialmente práctica, es importante ver la aplicación ejemplificada de los nuevos conceptos y luego probarlos.

2. ¿Con qué otras asignaturas pudo asociar la suya?

Al ser una asignatura básica, las siguientes hacen constante referencia a ella.

---

<sup>242</sup> La institución cuenta con aulas virtuales.

3. ¿Qué objetivo de sus materiales consideró de particular importancia para el estudiante?  
El poder desarrollar soluciones algorítmicas a partir de la interpretación del enunciado de un problema.
4. ¿Para qué objetivo le resultó más difícil seleccionar y diseñar actividades de aprendizaje?  
Conocer ciertos Tipos de Datos Abstractos que permiten mayor flexibilidad en su utilización.  
(Es lo más difícil de ejemplificar con temas diarios)
5. ¿Con qué criterios ordenó las actividades?  
Siempre en orden progresivo de dificultad. Y en todos los casos con ejercitación probada y utilizada en mis clases presenciales.
6. ¿En qué difiere el lenguaje de una clase presencial de la escritura de materiales curriculares?  
En la necesidad de pensar hasta el último detalle y ejemplo de abordaje de un tema. En presencial suelo apoyarme bastante en lo espontáneo, aquí tuve que incluso pensar qué preguntas suelen hacerme para adelantarme a las respuestas y evitar el tiempo de espera del estudiante hasta conseguirla
7. ¿Qué espera de sus estudiantes en la Universidad?  
Que aprovechen los recursos que se les ofrecen, que me acompañen desarrollando las actividades y sobre todo, que disfruten del aprendizaje. Cuando eso sucede hacen aportes muy valiosos que me permiten mejorar.
8. ¿Qué criterios usó para elegir el tipo de diseño de los exámenes parciales y finales?  
Poder evaluar el principal objetivo, que el estudiante a partir de un problema pueda establecer ordenadamente un modo de encararlo utilizando lenguaje y estructuras algorítmicas
9. ¿Qué medios tecnológicos le hubiera gustado usar y no pudo?  
Un pizarrón o pizarra interactivo. En clase uso bastante el pizarrón y los estudiantes participan usándolo también, enriqueciéndonos todos con la tarea colaborativa. Algo de ese estilo.

## Respuesta 6

1. ¿Qué características de sus materiales curriculares considera más sobresaliente?

Una de las características más sobresalientes del material curricular es el contenido, por su variedad de temas y por las múltiples conexiones.

2. ¿Con qué otras asignaturas pudo asociar la suya?

He podido asociar mi asignatura con Semiótica, con Pedagogía de los Medios, con Comunicación y con Enseñanza de la Lingüística Contemporánea; además, si se tiene en cuenta el acercamiento evidente entre la Comunicación y el Lenguaje con la sociología.<sup>243</sup>

3. ¿Qué objetivo de sus materiales consideró de particular importancia para el estudiante?

Considero que el objetivo más importante para los estudiantes es el de la identificación y el del reconocimiento de las particularidades de las nuevas herramientas tecnológicas y de sus aplicaciones múltiples en distintas áreas del conocimiento. La teoría y los aportes de distintas miradas académicas permiten pensar nuevas formas de acercarse al conocimiento universal y contemporáneo.

4. ¿Para qué objetivo le resultó más difícil seleccionar y diseñar actividades de aprendizaje?

Justamente, lo más difícil fue seleccionar actividades que permitan entrecruzar la teoría con la práctica docente, concreta. Esto es, cómo hacer una actividad que permita identificar y reconocer las particularidades de las NTICs poniendo el énfasis en las teorías que sobre ellas circulan.

5. ¿Con qué criterios ordenó las actividades?

Creo que el orden se fue estableciendo en la medida que iban sucediéndose los contenidos. No usé un orden más criterioso que ese.

---

<sup>243</sup> Estas asociaciones no son explícitas sino implícitas.

6. ¿En qué difiere el lenguaje de una clase presencial de la escritura de materiales curriculares?

El lenguaje de una clase presencial tiende a ser más ameno (sin dejar de ser académico), con la posibilidad de un chiste, de alguna salida graciosa, o ejemplo exagerado que permita un acercamiento más sensible en el/la estudiante/a. La escritura académica de cualquier tipo de texto es, por el contrario, más específico, no hay espacios para ese tipo de trivialidades. Suelen ser más duros en términos de lenguajes. Ahora bien, en la escritura de los materiales curriculares, ocurre una necesidad del lenguaje académico 'duro', estricto, si se quiere, pero a la vez, se busca la forma de que ese lenguaje no pierda los rasgos de calidez, de humanización: lenguaje dicho y escrito por un otro-humano-académico-sensible-sensitivo. Se ponen en juego todos los registros y variedades del lenguaje, porque, por un lado, tiene que ser preciso (o tender hacia la precisión), pero por otro, también debe mantener un nivel de cordialidad para que los estudiantes solos, dispersos y descontextualizados de la cultura del aula, permanezcan interesados en la lectura del material preparado.

7. ¿Qué espera de sus estudiantes en la Universidad?

De los/as estudiantes, que aprendan todo lo que puedan sobre sus temas preferidos y que, fundamentalmente, sepan responder sobre la causa por la cual asumen determinado tipo de posición pedagógica y política (verticalista, horizontalista, dialoguista...).

8. ¿Qué criterios usó para elegir el tipo de diseño de los exámenes parciales y finales?

Tuve como criterio los contenidos dados y las actividades desarrolladas, de modo tal que la evaluación no se torne una novedad sino un momento más del proceso de enseñanza-aprendizaje.

9. ¿Qué medios tecnológicos le hubiera gustado usar y no pudo?

De hecho, el material para las clases virtuales uso todos los medios que puedo y que están a mi alcance. Ahora, para el material de lectura y de estudios de los/as estudiantes/as me hubiera gustado incluir más gráficos. No los he usado porque en ciertos aspectos me parecen determinantes/determinados, en el sentido de: “este el modo de entender esta lectura”, aunque, por otro lado, entiendo que ayuda más a sintetizar los contenidos.

## Respuesta 7

1. ¿Qué características de sus materiales curriculares considera más sobresaliente?

Las características de los materiales curriculares que considero más sobresalientes son:

- Rigurosidad académica
- Estructura escalable que permite actualizaciones sin modificaciones importantes en el texto base.
- Lenguaje coloquial, preciso aunque con apelaciones a experiencias y saberes previos.

2. ¿Con qué otras asignaturas pudo asociar la suya?

Con cada una de las especialidades de los cursantes. La EAD es una modalidad, pero también es una metodología para el desarrollo del proceso de enseñar y aprender a distancia, que facilita que casi cualquier disciplina pueda hoy ser diseñada didácticamente para el aprendizaje on line. Se propone a cada cursante que relacione los contenidos con la disciplina de su especialidad.

3. ¿Qué objetivo de sus materiales consideró de particular importancia para el estudiante?

El que los cursantes comprendieran que ‘hacer’ educación a distancia es una tarea compleja, multi e interdisciplinaria, que sólo se concreta como educación una vez que se enriquece la linealidad de los materiales mediante la intervención activa del tutor y los colegas.

4. ¿Para qué objetivo le resultó más difícil seleccionar y diseñar actividades de aprendizaje?

Para aquellos que tienen relación con la presupuestación, el costeo y los beneficios. (Creo que porque es una dificultad mía)

5. ¿Con qué criterios ordenó las actividades?

Las primeras actividades son autorreferenciales y sirven al propósito de ‘acomodar’ al cursante en la nueva situación: son colegas que estudian y especialistas en modalidad presencial que buscan aprender y comprender otra no siempre valorada positivamente que es la EAD. Las actividades siguientes son de dos tipos: 1) de reflexión sobre los textos leídos

y/o los videos vistos; 2) de construcción del propio proyecto de EAD que, como producto terminado, presentarán al finalizar el curso.

6. ¿En qué difiere el lenguaje de una clase presencial de la escritura de materiales curriculares?  
El lenguaje escrito de los materiales curriculares es preciso sin dejar de ser apelativo; es conciso sin dejar de utilizar metáforas.

7. ¿Qué espera de sus estudiantes en la Universidad?

Que al finalizar el año de cursado hayan comprendido el valor del tutor en la educación a distancia, por propia experiencia; hayan comprendido la importancia del diseño pormenorizado y anticipado de cualquier proceso educativo a distancia (la EAD no es cortar y pegar ni armar un PPT y subirlo a un aula virtual); que hayan aprendido a responder consignas y a presentar trabajos explicando ideas, fundándolas en aportes propios y de autores que las trabajaron antes; en fin, que hayan crecido como profesionales de la educación; que hayan experimentado que tal vez la EAD sea la última oportunidad que tiene la educación de ser personalizada.

8. ¿Qué criterios usó para elegir el tipo de diseño de los exámenes parciales y finales?

No tomamos exámenes parciales, sólo tenemos autoevaluaciones en cada unidad. Respecto del examen final, es la presentación de un proyecto completo –con un material desarrollado de EAD que debe defender ante la tutora y la coordinadora del Curso. Esta evaluación se eligió para mostrar en la práctica el proceso que debe seguirse para el diseño de un proyecto de EAD. Tiene el valor de resultar útil al cursante porque le permite desarrollar una idea propia o mejorar una en la que esté participando y al personal del curso, porque puede verificar la apropiación de los saberes abordados.

9. ¿Qué medios tecnológicos le hubiera gustado usar y no pudo?

No hemos tenido inconvenientes al respecto. Año a año incorporamos recursos del aula virtual y otros (videos, especialmente) procedentes de internet.

## Respuesta 8

1. ¿Qué características de sus materiales curriculares considera más sobresaliente?

La claridad. Son temas muy abstractos y difíciles y, me parece, quedaron claros.

2. ¿Con qué otras asignaturas pudo asociar la suya?

Con ninguna. Sé que hay materias relacionadas pero cuando hice el material no las conocía.<sup>244</sup>

3. ¿Qué objetivo de sus materiales consideró de particular importancia para el estudiante?

Escribí todo el material y, cuando estuvo terminado, hice los objetivos. En las dos materias, el objetivo que persigo es que reflexionen filosóficamente acerca de fenómenos muy cercanos a nuestra vida (la ciencia y el lenguaje), que los damos por sentado y, sin embargo, presentan desafíos interesantes.<sup>245</sup>

4. ¿Para qué objetivo le resultó más difícil seleccionar y diseñar actividades de aprendizaje?

No las pensé por objetivos. Las usé para ver aplicaciones de conceptos o ejemplos diferentes.

5. ¿Con qué criterios ordenó las actividades?

Con uno muy tonto: que queden distribuidas equitativamente a lo largo de todo el material y que no se repitan.

6. ¿En qué difiere el lenguaje de una clase presencial de la escritura de materiales curriculares?

En principio, las diferencias habituales entre la oralidad y el texto escrito. Es más fácil hablar que escribir y escuchar que leer. Hay que ser más preciso y que explicitar todos los conceptos y sus relaciones.

---

<sup>244</sup> Nótese la falta de adecuada preparación previa.

<sup>245</sup> Son propósitos.

7. ¿Qué espera de sus estudiantes en la Universidad?

Personalmente, que se enganchen con alguno de los temas, que los hagan propios y se metan adentro, aunque sea de alguno.

8. ¿Qué criterios usó para elegir el tipo de diseño de los exámenes parciales y finales?

En los parciales, al tener todo el material a disposición, pensé preguntas de aplicación o ejemplificación de conceptos. Más una breve explicación teórica, que la mayoría copia de los textos. En los finales, preguntas de desarrollo pero de temas muy trabajados en las unidades, tareas y/o clases televisadas.

9. ¿Qué medios tecnológicos le hubiera gustado usar y no pudo?

La verdad, ninguno.<sup>246</sup>

### Respuesta 9

1. ¿Qué características de sus materiales curriculares considera más sobresaliente?

La característica que me pareció importante en mis materiales es que siempre se trabaja con ejercicios referidos a temas matemáticos, ya que son profesores de matemática. Esta pregunta justamente está relacionada con la 2.

Durante el desarrollo de toda la materia se va realizando, en etapas, un trabajo que se entrega como “final”, en donde además de poner en práctica lo que abordan en la materia, se deben aplicar contenidos vistos en el propedéutico. Tuve la dificultad de que no hay correlatividad en las materias. Para subsanar esto, se aclaran en la cursada algunos temas.

2. ¿Con qué otras asignaturas pudo asociar la suya?

Contestada en la pregunta 1.

3. ¿Qué objetivo de sus materiales consideró de particular importancia para el estudiante?

El objetivo más importante es que el alumno/docente pueda diseñar experiencias de aprendizajes más eficaces, con el uso de herramientas informáticas.

---

<sup>246</sup> Usó un archivo de PDF y foros.

4. ¿Para qué objetivo le resultó más difícil seleccionar y diseñar actividades de aprendizaje?

No hubo en general dificultad para diseñar actividades para un objetivo en particular. Creo que el primer objetivo: “que conozca los elementos tangibles y no tangibles de la computadora para poder utilizarla con autonomía”, es el más difícil de evaluar con pocas actividades.

5. ¿Con qué criterios ordenó las actividades?

Se ordenaron las unidades a partir de los conocimientos previos que requería cada una de ellas. Luego, de acuerdo con el orden de las unidades se organizaron las actividades.

6. ¿En qué difiere el lenguaje de una clase presencial de la escritura de materiales curriculares?

La diferencia radica en que es muy distinto el lenguaje escrito que el oral. No estamos acostumbrados a poner por escrito las clases. Además en las clases presenciales siempre uno se adapta a las dificultades que van surgiendo.

7. ¿Qué espera de sus estudiantes en la Universidad?

Que puedan aplicar lo aprendido en su práctica y que siempre tengan ganas de seguir actualizándose.

8. ¿Qué criterios usó para elegir el tipo de diseño de los exámenes parciales y finales?

Esta pregunta se contesta con la pregunta 9, ya que diseñé el parcial focalizándome en planilla de cálculo y situaciones problemáticas que el alumno debía resolver con el uso de la computadora. En el final, como no tiene computadora, el examen tuvo que ajustarse a esa limitación, preguntando sobre la aplicación de lo abordado y la fundamentación del uso de la informática en su trabajo final.

9. ¿Qué medios tecnológicos le hubiera gustado usar y no pudo?

No puedo usar las computadoras para los exámenes finales. Es por ese motivo que el final se acompaña de un trabajo final elaborado por los alumnos en sus casas.

## Respuesta 10

1. ¿Qué características de sus materiales curriculares considera más sobresaliente?  
Puse mucho cuidado en ofrecer contenidos útiles, no solamente teoría. Además, procuré que los conceptos y temas estuvieran muy actualizados.
2. ¿Con qué otras asignaturas pudo asociar la suya?  
No con otras asignaturas, pero la asocié con mi experiencia, que me parece algo valioso para transmitir a mis alumnos.
3. ¿Qué objetivo de sus materiales consideró de particular importancia para el estudiante?  
Los links a sitios de actualidad, donde pueden continuar aprendiendo sobre los distintos temas, y la forma de guiarlos para esto.
4. ¿Para qué objetivo le resultó más difícil seleccionar y diseñar actividades de aprendizaje?  
Para que los estudiantes pudieran unir la teoría con la práctica.
5. ¿Con qué criterios ordenó las actividades?  
Se ordenaron de acuerdo con los contenidos, que por supuesto, eran cada vez más complejos.
6. ¿En qué difiere el lenguaje de una clase presencial de la escritura de materiales curriculares?  
En las clases presenciales hay conversación y el lenguaje es más informal. Al escribir materiales, hay que ser formal. Es como escribir un libro.
7. ¿Qué espera de sus estudiantes en la Universidad?  
Que puedan poner en práctica lo aprendido y que sigan estudiando. Que demuestren entusiasmo y cumplan con sus tareas. Es muy frustrante cuando manifiestan desgan o hace lo mínimo para aprobar.
8. ¿Qué criterios usó para elegir el tipo de diseño de los exámenes parciales y finales?

Los parciales se refirieron a cuestiones más puntuales que los finales, que eran más integradores, pero en general, siempre pregunté sobre la bibliografía obligatoria.

9. ¿Qué medios tecnológicos le hubiera gustado usar y no pudo?

No sé. No usé muchos porque no me llevo bien con la tecnología y además, me parece que con un buen apunte ya hay una base sólida.

### **Respuesta 11**

1. ¿Qué características de sus materiales curriculares considera más sobresaliente?

Creo que lo más importante fue la exposición de temas en forma cronológica, porque a medida que el alumno se adentra en esta especie de paseo por la historia, va comprendiendo las conexiones que tienen entre sí.

2. ¿Con qué otras asignaturas pudo asociar la suya?

No busqué asociarla, porque no conocía muy bien el plan de estudios. Luego me enteré de que tenía superposición con temas de otras asignaturas y lo corregí<sup>247</sup>. Igual, como las materias no son correlativas, a lo mejor vino bien repetir temas.

3. ¿Qué objetivo de sus materiales consideró de particular importancia para el estudiante?

Destruir algunos mitos y corregir concepciones erróneas que podían traer de su formación previa. Esto surgió en los foros, en realidad, porque cuando escribí el material no me concentré en eso.

4. ¿Para qué objetivo le resultó más difícil seleccionar y diseñar actividades de aprendizaje?

No tuve dificultades. Las actividades que propuse eran todas preguntas de verdadero-falso o de opción múltiple. Luego, la diseñadora me hizo agregar otro tipo de actividades y se hizo más complejo.

---

<sup>247</sup> El plan de estudios está en el sitio web de la Universidad y el equipo de diseño informó que se había proporcionado al contenidista el material de otras asignaturas con las que podía haber superposiciones.

5. ¿Con qué criterios ordenó las actividades?

Con el criterio de reforzar el aprendizaje de los contenidos.

6. ¿En qué difiere el lenguaje de una clase presencial de la escritura de materiales curriculares?

En la clase se pueden hacer bromas, preguntar por cuestiones personales, negociar las actividades. Todo se adapta al momento. Al escribir, somos más rígidos y formales.

7. ¿Qué espera de sus estudiantes en la Universidad?

Que estudien y comprendan que es el momento de su vida en que deben concentrarse en su formación.

8. ¿Qué criterios usó para elegir el tipo de diseño de los exámenes parciales y finales?

Yo hubiera continuado con el tipo de actividades que dije antes, porque se autocorrigen en el campus y son más prácticas. Esa fue mi elección. Como dije, luego me pidieron actividades más integradoras, para corregir el tutor.

9. ¿Qué medios tecnológicos le hubiera gustado usar y no pudo?

Me habría gustado hacer mis propios videos, pero no había presupuesto.