



RIDAA

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



Universidad
Nacional
de Quilmes

Cerutti, Flavia Andrea

Iniciarnos en la educación virtual como futuros docentes : el entorno virtual como espacio educativo en la formación docente de nivel primario



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.

Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

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

Cita recomendada:

Cerutti, F. A. (2015). *Iniciarnos en la educación virtual como futuros docentes. El entorno virtual como espacio educativo en la formación docente de nivel primario (Trabajo final integrador)*. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/177>

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

Iniciarnos en la educación virtual como futuros docentes. El entorno virtual como espacio educativo en la formación docente de nivel primario

Trabajo Final Integrador

Flavia Andrea Cerutti

flavia.cerutti@gmail.com

Resumen

Esta propuesta es el diseño de un proyecto que permite la creación de un entorno virtual educativo en una carrera de Nivel Superior No Universitario: Profesorado de Educación Primaria, dictada por un instituto de gestión privada ubicado en la localidad de Lanús, Provincia de Buenos Aires. La meta es que el entorno virtual, plasmado en un campus, enriquezca los trayectos formativos de los estudiantes, combinando los encuentros presenciales tradicionales con encuentros en las aulas virtuales para la cursada de algunos espacios curriculares de segundo a cuarto año de la carrera.

Se trata de un proyecto piloto, con una duración estipulada de un ciclo lectivo (1 año) como primera etapa experimental, que será evaluado en diferentes instancias. La implementación del mismo se hará de manera gradual y creciente.

Este trabajo presenta los fundamentos teóricos del proyecto, la propuesta didáctica así como la descripción de las diferentes dimensiones que lo hacen viable en esta institución en particular.

Índice

1. Introducción
2. Fundamentación
 - 2.1. Problemáticas y propósitos
 - 2.2. Perfil del estudiante
 - 2.3. ¿Por qué incluir la virtualidad?
3. Marco normativo de la educación a distancia
4. Viabilidad de la propuesta: la dimensión institucional y técnica.
5. La propuesta didáctica
 - 5.1. Concepciones de curriculum y planificación
 - 5.2. Concepciones de enseñanza y de evaluación
 - 5.3. Los contenidos
 - 5.4. La comunicación
 - 5.5. Los materiales didácticos
 - 5.6. La gestión del aula
 - 5.7. La evaluación del proyecto
6. Reflexiones finales
7. Referencias bibliográficas

1. Introducción

Esta propuesta institucional está enmarcada en una carrera de Nivel Superior No Universitario: Profesorado de Educación Primaria, dictada por un instituto de gestión privada ubicado en la localidad de Lanús, Provincia de Buenos Aires. La meta es la creación de un entorno virtual educativo que enriquezca los trayectos formativos de los estudiantes, combinando los encuentros presenciales tradicionales con encuentros en las aulas virtuales para la cursada de algunos espacios curriculares de segundo a cuarto año de la carrera.

Se trata de un proyecto piloto, con una duración estipulada de un ciclo lectivo (1 año) como primera etapa experimental, que será evaluado en diferentes instancias. La implementación del mismo se hará de manera gradual y creciente y así, en segundo año, los estudiantes contarán con dos materias que se cursan con esta modalidad, en tercer año con tres y en cuarto año con cuatro espacios curriculares virtuales: las únicas tres materias teóricas y uno de los ateneos de la práctica.

En primer lugar, nos ocuparemos de exponer los motivos que nos llevaron a diseñar este proyecto, con nuestros propósitos educativos y el marco normativo que hay que tener en cuenta para implementarlo.

En un segundo momento, detallaremos las condiciones institucionales que permiten que esta propuesta sea viable, así como también establecen algunos límites.

Luego, desarrollaremos la propuesta didáctica que otorga sentido y enmarca este proyecto; explicitaremos las concepciones de enseñanza y de aprendizaje, de evaluación, de los contenidos así como también abarca la postura adoptada frente a los materiales didácticos que se presentarán en la virtualidad, la manera en que imaginamos la gestión de las aulas virtuales y la forma de evaluación del proyecto.

He tomado la decisión de presentar esta propuesta ya que, a partir de ser alumna de la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales, fui una de las creadoras y promotoras de este proyecto en la institución en la que me desempeño como docente de diferentes asignaturas desde hace varios años. Más allá de mi interés particular por la educación a distancia, la cursada me otorgó herramientas para pensar y presentar esta alternativa de intervención en mi ámbito profesional. De manera genuina, gran parte del marco teórico de esta propuesta que iniciamos con mis compañeros de trabajo pertenece al brindado en los distintos seminarios de la mencionada especialización.

2. Fundamentación

2.1 Problemáticas y propósitos

Este proyecto se gestó como corolario de un proceso de análisis y discusión por parte del equipo directivo y docente que identificó algunas problemáticas de la institución que influyen negativamente en la calidad de la formación académica y profesional de los futuros docentes.

Una de las más importantes es el escaso contacto que los estudiantes establecen con las nuevas tecnologías de la información.

Además, en algunos períodos del ciclo lectivo, se registra un alto nivel de ausentismo por parte de los estudiantes debido a que la mayoría debe trabajar y/o cuidar de sus familias. Al mismo tiempo, los alumnos de tercero y cuarto año se ausentan a las clases teóricas en los meses en que preparan y llevan a cabo sus prácticas y residencia en las escuelas primarias destino.

Por último, un tema de preocupación recurrente es la necesidad de profundizar la relación entre la formación teórica de los estudiantes y la práctica a la que se enfrentan desde el primer año de estudios.

En una segunda instancia y teniendo en cuenta las mencionadas problemáticas, planteamos nuestros propósitos:

- Promover el acercamiento de los estudiantes a las tecnologías de la información en situaciones particulares de enseñanza y aprendizaje.
- Diseñar entornos virtuales de aprendizaje donde los estudiantes puedan y deban desempeñar un rol protagónico y activo en su proceso de aprender promoviendo la interacción fluida, constante y pertinente con sus compañeros, con los profesores y con los contenidos a aprender.
- Generar espacios donde los estudiantes puedan interrelacionar los marcos teóricos estudiados en distintas instancias de la carrera con el análisis de la práctica educativa de la que son parte desde el primer año de la formación.

2.2 Perfil de los estudiantes

Para comenzar, podemos decir que el perfil de los estudiantes de la Formación Docente en Educación Primaria en esta institución son jóvenes y adultos que poseen entre 20 y 35 años de edad y, en su gran mayoría, trabaja como sostén de familia. En muchas ocasiones, también son responsables tanto de las tareas domésticas como de la organización de la dinámica familiar en general. Esta situación genera, en algunos momentos del año, un alto porcentaje de ausentismo, lo que mismo se traduce en una cantidad significativa de estudiantes que llevan a cabo trayectos formativos signados por la interrupción, lo que es consecuente con la pérdida de sentido y lógica en el tratamiento de los contenidos de los diferentes espacios formativos. De esta manera, finalizan la cursada de los espacios curriculares de manera absolutamente desarticulada, que se traduce en la falta de comprensión e integración de numerosos contenidos a aprender.

Otro factor importante a mencionar es que la mayor parte de los estudiantes cuenta con poca historia familiar relacionada con la educación superior.

En relación con este mismo perfil de los estudiantes, se puede decir que una parte significativa de nuestra población estudiantil comparte las necesidades a las que se enfrentan los alumnos de educación a distancia según Campi en su clase N.º3 del seminario “Formación en entornos virtuales”, como ser:

- Poder compaginar las responsabilidades del ámbito laboral, familiar y académico.
- Contar con poco tiempo para el estudio.

Por otra parte, debido al formato y a la dinámica del diseño curricular del nivel, los estudiantes de tercero y cuarto año no asisten a la institución en los períodos de sus “prácticas en terreno” en las escuelas destino, que tienen una duración de un mes y medio y dos meses respectivamente. Entonces, contar con un entorno virtual para avanzar de manera continua y paulatina con las exigencias de las materias teóricas se transforma en una herramienta valiosa y brinda la posibilidad de abordar con mayor profundidad todos los contenidos señalados por el diseño curricular para estas unidades curriculares.

Por otro lado, y en función de una de las finalidades de este proyecto, como institución educativa formadora de docentes encaramos un gran reto: acercar a los estudiantes al uso de las nuevas tecnologías como usuarios competentes en su rol de estudiantes y como futuros educadores, ya que la mayoría de ellos restringe su uso a realizar búsquedas de información desorganizadas en el cyberspacio y a la participación en algunas redes sociales. Esta situación puede resultar hasta paradójica, en algunos casos, ya que una parte de nuestros estudiantes cuenta con características de lo que ciertos autores denominan como “nativo

tecnológico”, un concepto que, si bien está cuestionado, nos permite dar cuenta de parte de nuestra realidad.

Piscitelli diferencia los “nativos digitales de los inmigrantes” en función de las diferencias notables en el vínculo que las distintas generaciones establecen con las nuevas tecnologías, pero afirma que no sólo se trata de una cuestión utilitaria sino que esta distinción manifiesta una forma de pensamiento diferente. Sumado a ello sabemos que la relación que los sujetos establecen con las TIC no es una simple cuestión generacional sino que está atravesada por la dimensión social y cultural en la que los sujetos están inmersos. Por esta misma razón, no puede establecerse una correspondencia término a término entre inmigrante digital y docente y nativos digitales y estudiantes. En la realidad diaria de nuestra institución nos encontramos con una gran mayoría de profesores que están alejados del uso de las TIC -exceptuando el correo electrónico- y sin poder cambiar su cultura del “lápiz y papel”, mientras que un pequeño grupo de docentes ha sumado el uso de las TIC en su vida cotidiana y no sólo como profesionales (las utilizan para el pago de cuentas, consultas bibliográficas o académicas, búsquedas de información por cuestiones personales, trámites y capacitación a distancia). Por otro lado, la mayoría de los estudiantes establece algún tipo de contacto con las tecnologías de manera más habitual, aunque en forma restringida.

Este autor describe a los nativos digitales, que suelen ser los más jóvenes, como aquellos a quienes les encanta la velocidad, prefieren la cultura de gráfica a la textual, son “multitasking”, es decir, son capaces de ver o prestar atención a varias situaciones simultáneamente, en especial cuando se trata de materiales multimedia. Mientras que los “inmigrantes digitales” requieren de tiempo de reflexión y de concentración a la hora de llevar a cabo ciertas tareas; a veces, el silencio puede ser un elemento fundamental para estos individuos y se suman sólo para algunas situaciones particulares al uso de diversas redes sociales como forma de comunicación.

2.3 ¿Por qué la virtualidad?

A partir de estos propósitos y de nuestras necesidades institucionales decidimos desarrollar un entorno virtual. Parafraseando a Turoff (1995) se trata de un espacio donde se enseña y se aprende y, si bien está mediado por una computadora, los estudiantes pueden realizar acciones tal como sucede en el aula tradicional (conversar/preguntar a su profesor y/o pares, leer archivos, resolver ejercicios y trabajar en equipo).

Sabemos que existen diferentes diseños de entornos virtuales, tanto desde el punto de vista técnico como del punto de vista pedagógico, pero queremos subrayar la idea de que, más allá del diseño que se elija, lo que posibilita la transformación y mejora de los procesos de

enseñanza y aprendizaje en una institución no está dado por la mera inclusión de las TIC sino por los contextos y las formas en que se las usa. Como expresan Coll, Mauri y Onrubia (2008) cada grupo de estudiantes y profesores recrea el potencial de las herramientas tecnológicas según el contexto institucional en el que se ponga en funcionamiento, los propósitos, las expectativas, la experiencia previa con ellas y la dinámica en torno a las formas de enseñar y aprender. Además, en este proceso, cada grupo enfatizará o aprovechará algunos de los potenciales usos de las tecnologías más que otros: aprender a utilizar las TIC, aprender los contenidos de algún área curricular, para desarrollar habilidades ligadas con el “aprender a aprender” o con el trabajo colaborativo, desarrollar el ámbito de lo afectivo y comunicacional, sólo para nombrar algunos posibles.

“Y es precisamente en esta recreación y redefinición donde la potencialidad de las herramientas tecnológicas termina haciéndose o no efectiva, mediante su contribución al establecimiento de determinadas formas de organización de la actividad conjunta e incidiendo en mayor o menor medida en los procesos inter-mentales implicados en la enseñanza y el aprendizaje” (Coll, 1998: 87).

Creemos que en la actualidad es fundamental saber utilizar las nuevas tecnologías para desempeñarse como ciudadano activo y crítico. Esta sociedad, denominada por algunos autores como “sociedad de la información”, está caracterizada por el cambio constante y rápido, por el gran caudal de información que circula y al que se puede acceder con mayor facilidad que en otras épocas y por la importancia de las tecnologías de la comunicación. Por ello, en este contexto, es fundamental que la educación no sólo transmita información pertinente y válida sino que brinde herramientas para aprender a organizarla y otorgarle sentido (Coll, Monereo, 2008).

En este escenario, el protagonismo de las TIC ha creado nuevos modos de acceso a toda esta información y con ellos han aparecido nuevos lenguajes y nuevas formas de comunicar. Esto tiene consecuencias para nosotros los educadores, ya que desde las instituciones educativas deben implementarse nuevas estrategias que favorezcan la formación de competencias cognitivas para adaptarse a esta nueva sociedad que plantea otros desafíos para la formación de competencias que, de no ser desarrolladas, amenazan con generar mayores desigualdades y aumentar la exclusión social. Es por eso que, en la actualidad, la enseñanza de las TIC debe iniciarse en los primeros años de escolaridad para continuar de manera permanente a lo largo de la vida.

En este marco cultural resulta necesario saber leer la tecnología y los medios audiovisuales, escribir y comunicarse, conocer los desafíos y oportunidades, así como las amenazas y los límites que aportan su uso. Desempeñarse con éxito en la utilización de las TIC implica, por ejemplo, saber operar con los programas, estar atento a las cuestiones de

credibilidad -ser capaz de interpretar lo que encuentra en la web, discernir qué información puede ser válida o no- y, por supuesto, contar con la posibilidad de acceder a la tecnología. Si un usuario no logra participar eficazmente en las posibilidades que ofrece internet, no se considera que tenga acceso, aun cuando sea poseedor de un ordenador y se encuentre conectado.

Esta motivación se refuerza con el hecho de que nuestros estudiantes serán en el futuro docentes de Nivel Primario y ellos, a su vez, tendrán también como objetivo guiar e incentivar a los alumnos en el uso de la tecnología para poder desempeñarse como ciudadanos.

La suma de las diversas situaciones descriptas conformó un escenario que llevó al equipo a proponer la implementación de una modalidad de cursada que permitiera, durante el transcurso de cada espacio curricular, combinar una serie de encuentros presenciales - enfocados a presentar la programación de trabajo y a abordar los núcleos teóricos básicos mediante la implementación de las estrategias didácticas y la selección de la bibliografía que cada docente creyera más adecuadas para su disciplina- con espacios educativos virtuales. En estos últimos, se apuntaría a ampliar y profundizar el tratamiento de los contenidos iniciado en las clases presenciales mediante la implementación de diferentes estrategias de enseñanza y el uso de distintos recursos tecnológicos que ofrece el campus virtual, orientándose a fortalecer, especialmente, la relación teoría-práctica. Para ello, proponemos que la técnica de estudio de casos, la resolución de problemas, el análisis de la realidad y la reflexión, la discusión grupal, la reflexión y escritura colaborativa, la conexión con otros ámbitos del saber mediante el acceso a diferentes páginas web, la promoción de la exploración y/o búsqueda de información por parte de los estudiantes, entre otros, pueden resultar adecuados.

Creemos que la puesta en funcionamiento del entorno virtual permitirá a los estudiantes realizar un recorrido formativo ininterrumpido, coherente y con sentido ya que la virtualidad posibilita al estudiante acomodar sus tiempos de trabajo, familia y estudio.

Asimismo, algo que nos proponemos los docentes que colaboramos con el objetivo recién mencionado es que los alumnos cuenten con la posibilidad de, en cualquier momento y lugar, consultar los materiales *online* e interactuar con el profesor y con los compañeros. Estas acciones se pueden llevar a cabo mediante sesiones de chat o utilizando el correo electrónico, recursos que otorgan la flexibilidad a la cursada de las materias haciendo que el estudiante maneje un poco más autónomamente su lugar y ritmo de aprendizaje, respondiendo al concepto de *aprendizaje flexible* en términos de ritmos, espacios y formas de adquirir conocimientos.

Es por todo ello que decidimos, como equipo educativo, que la implementación de esta modalidad de cursada para algunos espacios curriculares se llevará a cabo mediante el uso de la herramienta informática denominada: *Campus*.

La creación de los “campus virtuales” se da en el marco de lo que Brunner (2004) llama la revolución de las TIC y su influencia en la educación, ya que actúan como base de un nuevo tipo de relaciones: las “relaciones en red”. Las tecnologías en red, como internet, hacen posible no sólo la conexión sino la convergencia tanto de flujos de información como de medios de comunicación y de actividades.

En este sentido, el mismo concepto de campus virtual está ligado al de espacio y al de redes ya que se virtualizan espacios funcionales y roles de cualquier institución y se abren diversos espacios de comunicación que posibilitan la interacción entre los distintos participantes. Dentro de la conceptualización de “campus” resulta nodal la idea de que todos los elementos que lo conforman, como pueden ser las aulas, el calendario, las novedades, la biblioteca, etc. estén interconectados.

Autores como Van Dusen (1997) consideran al “campus virtual” como una metáfora que simboliza un ambiente de enseñanza, aprendizaje e investigación creado por la convergencia de las TIC. A su vez, sostienen que una de las diferencias más significativas entre la enseñanza “tradicional” y la “virtual” reside en la forma y tiempo de interacción que cada una de ellas posibilita.

Estudiar utilizando internet de manera guiada ofrece también la posibilidad a los estudiantes de familiarizarse con el uso de las nuevas tecnologías y de aprender la variedad de recursos que ofrece la web y los distintos recursos tecnológicos de un campus virtual.

Esta variedad de medios y materiales permite ampliar los canales de acceso al conocimiento acorde a las distintas habilidades y aptitudes con las que cuentan los estudiantes y permite, mediante su análisis, promover un aprendizaje crítico y reflexivo.

Es por todas estas características que creímos que el “campus virtual” era la herramienta que mejor puede responder pedagógica y tecnológicamente a las necesidades de nuestra institución en este momento. Nos permite incluir un nuevo espacio educativo que ya forma parte de la mayoría de las universidades así como de instituciones de educación superior no universitaria de gestión pública.

De este modo, nuestra intención es hacer del campus de esta institución un espacio que promueva la construcción colaborativa del conocimiento así como también un espacio de encuentro psicológico de comunicación y colaboración atravesado por la propuesta educativa (Barberá, 2001) y dinámico, que quiebre con la idea de la “distancia” y de que el estudiante está “solo” frente a las tareas.

En este marco, nosotros tenemos presente que los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en entornos digitales pueden -y adherimos a esta postura- plantearse desde perspectivas colaborativas y de construcción del conocimiento.

3. Marco normativo de la educación a distancia

Decidimos elaborar una propuesta de cursada que combine tiempos de formación en clases presenciales con la oportunidad de aprender en espacios virtuales, ya que esta modalidad permite organizar la cantidad mínima de encuentros presenciales en el trayecto de cada espacio curricular. De esta forma, se garantiza la asistencia a las clases en el porcentaje que exige el diseño curricular del nivel, en combinación con un trabajo en entornos virtuales que integre a los futuros docentes al mundo de las TIC.

El marco normativo que la regula, este tipo de modalidad de cursada está contemplada por la *Ley de Educación Nacional 26.206* que presenta un apartado dedicado a la “educación a distancia” y la entiende como una alternativa pedagógica con potencial de generar igualdad e inclusión educativa, otorgándole la misma validez que la educación presencial tradicional. Esta visión es superadora de las leyes sancionadas con anterioridad, como es el caso de la ley Federal de Educación. A su vez, encierra dentro de esta categoría a “...educación semipresencial, educación asistida, educación virtual, educación abierta...” (Ley 26.206: artículo 106).

Por último, la ley plantea, en el artículo 107, que las propuestas de educación a distancia o nombres equivalentes deberán respetar las pautas presentadas por esta ley así como la normativa federal y jurisdiccional emanadas de los organismos correspondientes. (En nuestro caso, se trata de la *Ley de Educación Superior* y de la normativa dictada por el INFOD- Instituto Nacional Formación Docente -que regula el funcionamiento de todos los Institutos de Formación Docente del país- plasmadas en el diseño curricular).

Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta los postulados de la *Ley de Educación Superior 24.521* que regula la Educación Superior no Universitaria, adjudicando a las Provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el gobierno y la organización de la misma, en sus respectivos ámbitos de competencia, así como la facultad para dictar normas que regulen la creación, modificación y cese de instituciones educativas y el establecimiento de condiciones a las que se ajustará su funcionamiento (Mundet, E. 2003). Esta ley cuenta con títulos y capítulos dedicados específicamente a la Educación Superior no Universitaria (capítulo 2, artículos 17 al 22). A su vez, regula la dimensión de los títulos y planes de estudio (capítulo 3, artículos 23 y 24) y la evaluación institucional (capítulo 4, artículo 25).

Asimismo, hay que considerar la *Resolución N° 1717/04*, que constituye el marco normativo que regula en la actualidad la oferta de la educación a distancia en nuestro país. De acuerdo con el artículo 2° bajo el título “Disposiciones Generales”, se define por educación a distancia la modalidad educativa no presencial que propone formas específicas de mediación de la relación educativa entre los actores del proceso de enseñanza y de aprendizaje, con referencia a determinado modelo pedagógico y a la utilización de gran variedad de recursos tecnológicos.

Por el último, es fundamental tener en cuenta el *Diseño Curricular de Formación Docente de Nivel Primario de la Pcia. de Bs. As.* (2008) que exige que los estudiantes cuenten con una presencia del 60% en las clases para mantener la regularidad de la cursada de los diferentes espacios curriculares.

Además, este mismo documento fundamenta de manera enfática la necesidad de acercar a los futuros docentes a las nuevas tecnologías de la información y comunicación como una responsabilidad de los Institutos de Educación Superior, ya sean de gestión pública o privada.

5. Viabilidad de la propuesta: la dimensión institucional y técnica

Uno de los primeros y más importantes obstáculos y desafíos que enfrentamos es la historia y dinámica institucional de nuestro establecimiento, ya que está lejos de la virtualidad tanto en materia de infraestructura como en cuanto a las lógicas de funcionamiento en general. Sin embargo, contamos con recursos humanos capacitados que apoyan la educación a distancia y tienen experiencia en este ámbito.

Sabemos que “digitalizar” toda o parte de la acción que lleva a cabo una institución educativa de Nivel Superior es más que contar con algunas máquinas y acceso a Internet, se trata de un proceso que “...requiere también cambios en prácticas administrativas como en la estructura y dirección de cursos en línea.” (Zurita, 2006: 114)

Por estos motivos hemos diseñado diferentes estrategias desde la dimensión pedagógica, organizacional y tecnológica en pos de hacer viable esta propuesta.

En primer lugar, la institución designó a dos profesoras con experiencia en la enseñanza en entornos virtuales como coordinadoras de este proyecto, quienes se dedicarán a las tareas de administrar el campus y de asesorar de manera constante, desde el punto de vista pedagógico, al resto de los colegas. Esta tarea se llevará a cabo a través de encuentros presenciales e intercambios asincrónicos mediante el uso del correo electrónico y la elaboración y socialización de un manual de procedimiento sencillo. A su vez, estas mismas

docentes serán protagonistas de la gestión del aula virtual de sus materias: “Los medios audiovisuales y su didáctica” y la asignatura “Cultura, comunicación y educación”.

En segundo lugar, se han establecido equipos o parejas de trabajo en función de las distintas tareas a realizar. Estos equipos son los siguientes:

- Los docentes autores: son quienes se dedican a confeccionar los materiales didácticos, en este caso, los mismos docentes a cargo de la enseñanza de la materia que gestionarán el aula.
- El equipo de procesamiento didáctico: está conformado por dos docentes del área pedagógica con experiencia en este rol en otras instituciones y estará atento al potencial didáctico de los materiales que se suban en los distintos espacios curriculares. También forman parte de este equipo los docentes del área de lengua, que se dedicarán a la corrección de estilo.

Algunas tareas estarán a cargo, en un principio, de un solo docente del nivel:

- Asesoramiento y soporte técnico constante del campus para todos los usuarios.
- Diseño gráfico y web; unificación de características centrales del diseño en materia de colores, logos y tipografía.

Para llevar a cabo todas estas tareas, se utilizará el tiempo disponible de las reuniones mensuales obligatorias entre profesores, que se convertirán en un espacio de capacitación, asesoramiento y también de intercambio de experiencias.

Es necesario aclarar que todos los miembros de la comunidad educativa tendrán acceso al campus mediante la creación de un usuario ya que, a pesar de que no todos los docentes desearon contar con un aula virtual para sus materias, hay espacios que tendrán información relevante para todo el personal, como el calendario -que incluye una agenda académica y cultural- y las novedades.

Por otro lado, en relación al modo de implementación, durante el primer año de la puesta en funcionamiento de este proyecto, los estudiantes contarán con tres encuentros presenciales conducidos por diferentes docentes donde tendrán la posibilidad de vincularse con el campus y las nuevas tecnologías con la finalidad de prepararlos para la modalidad virtual cotidiana a partir del segundo año. Además, se les abrirá un espacio dentro de la plataforma que será la agenda cultural y educativa y foro de consultas generales para canalizar inquietudes sobre la virtualidad que se generan, especialmente, en los primeros

momentos de la implementación de un proyecto de esta naturaleza y estará a cargo de una docente encargada de subir la información y responder las inquietudes de manera sistemática.

Por otra parte, retomando el tema del perfil de los estudiantes, como institución que inicia el recorrido en la utilización de entornos virtuales con fines educativos nos proponemos ayudar a los alumnos a enfrentar de manera exitosa los desafíos propios del oficio de “estudiantar” que implica ser parte de esta modalidad. Con ello nos referimos a saber que aprender en un entorno virtual no es necesariamente más fácil que hacerlo de manera presencial. En la modalidad virtual es necesario organizar los tiempos de estudio para cumplir con las tareas adecuadamente, desarrollar la autodisciplina a pesar de las dificultades, poner en práctica estrategias de estudio independiente, participar en instancias de aprendizaje colaborativo y, por último, desarrollar una buena comprensión lectora y habilidades de comunicación, especialmente a través de la escritura.

Desde el punto de vista tecnológico, elegimos la plataforma MOODLE, que puede encuadrarse en la categoría de “entorno por curso o de grupos restringidos” citada en la clase N° 5 del seminario: “La Formación en Entornos Virtuales”, porque presenta una estructura que permite trabajar con la cantidad de aulas que se requiere para este proyecto, de manera autónoma entre sí, ya que cada una de ellas se corresponderá con un espacio curricular.

A su vez, el autor Zapata (2003) menciona que las plataformas tecnológicas incluyen, de forma organizada, una serie de herramientas orientadas a:

- Incorporar contenidos, para lo que presenta la posibilidad de publicar y/o *linkear* archivos de contenidos, facilitando así el acceso a distintos tipos de información tales como libros electrónicos, bibliografía, tutoriales, textos, simulaciones, etc.
- Poder llevar a cabo seguimiento del aprendizaje de los alumnos, para lo cual dispone de herramientas de presentación de informes (de conexión, de navegación, etc.) y de evaluación. Además, se puede agregar que, al poder visualizar la cantidad y calidad de las intervenciones de los estudiantes, se puede realizar un seguimiento constante, tanto cuantitativo como cualitativo.
- Promover la comunicación entre los participantes, incluyendo medios de comunicación sincrónica (chat) y asincrónicas (tablón de anuncios o avisos, foros, correo electrónico).
- Fomentar el trabajo colaborativo, para lo cual dispone de herramientas que permiten transferir archivos, compartir aplicaciones, convocar reuniones, argumentar, debatir tanto en pequeños grupos como de forma grupal general, construir en conjunto mapas conceptuales/líneas de tiempo/ videos/guiones de teatro, etc., participar en foros, videoconferencias, chats, en redes sociales, blogs, publicar presentaciones visuales en red (slideshare). Estas herramientas propias de la Web 2.0 son muy adecuadas para

generar este tipo de aprendizaje en propuestas de enseñanza mediadas por las TIC debido a que se caracterizan por la colaboración y la socialización de la producción de información.

- Gestionar y administrar toda la información referida a los alumnos mediante una base de datos, desde donde se pueda facilitar la labor de altas y bajas de alumnos así como disponer y utilizar distinta calidad de información sobre los usuarios.

Tomando otro criterio para clasificar las plataformas, el programa informático base de la plataforma elegida se enmarca en lo que se denomina un “software libre”.

Más allá de las restricciones de este tipo de plataforma, cuenta con las utilidades necesarias para la propuesta didáctica que se quiere implementar en los inicios de este proyecto piloto, y en función de esta situación también es de fácil uso y administración. Sumado a ello, resulta accesible a nivel económico teniendo en cuenta las posibilidades concretas de la institución donde se va a implementar.

El instituto ofrecerá a los alumnos una plataforma virtual en la cual encontrarán distintos espacios tales como:

- Un *calendario*, que señalará fechas importantes ligadas con la vida académica y cultural del profesorado.
- *La mensajería*, que permitirá el envío y recepción de correos electrónicos entre los diferentes participantes.
- Un aula virtual, es decir, un *espacio designado a cada espacio curricular* que decidió ser parte de esta modalidad de cursada.
- *Novedades del sitio*, donde se citarán links de interés y se conectará al blog institucional.
- *Foro de consulta técnica*, espacio para expresar dudas y dificultades técnicas que el asesor responderá con el fin de que puedan ser expuestas para todos los usuarios.

5. Nuestra propuesta didáctica

5.1. Concepciones de curriculum y de planificación

El marco de nuestra tarea cotidiana se basa en una concepción de curriculum donde, parafraseando a M. C. Davini (1999), la construcción del curriculum no abarca solamente la redacción del documento, de lo que hoy conocemos como “diseños curriculares” y en

contextos más específicos “planes de estudio”; sino que abarca la dimensión institucional, el ámbito de la práctica, los espacios de las “concreciones curriculares”. Por ese motivo, me parece adecuado retomar las reflexiones del texto abordado en uno de los seminarios cursados cuando A. Camilioni (2001) diferencia entre el “currículum establecido” -aquel que se plasma en un documento y detalla las materias de un trayecto de formación, las teorías que subyacen sobre el conocimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje, el perfil del estudiante, etc.- y el “currículum en acción”. Este último es el que realmente se pone en funcionamiento en el día a día de las instituciones y abarca las maneras concretas en que se enseña, la organización y cultura institucional, las formas en que se evalúa, en que se aprende, sólo para mencionar algunas de las dimensiones más importantes.

Desde aquí, al sentarnos a analizar nuestra práctica cotidiana e identificar algunas problemáticas que afectaban a nuestros estudiantes y también ante la necesidad del abordaje en la formación docente de las tecnologías de la información, comenzamos a pensar y elaborar este proyecto de crear un campus virtual.

Esta etapa del proyecto fue muy importante, ya que adhiero a la definición de la planificación del currículum como un proceso compuesto por diversos momentos y que es una instancia que permite “pensar antes de actuar” y así anticipar la práctica con el fin de mejorarla, teniendo en cuenta las características de cada contexto específico. Asimismo, recuperando las ideas de Feldman y Palamidessi (2001), la programación implica la actividad de anticipación y tiene el carácter de intento de llevar a cabo alguna acción. Los autores definen la planificación como una “prefiguración de la realidad” cuyo fin es guiar la práctica, generar la posibilidad de analizarla, enriquecerla y mejorarla y ello implica la necesidad de revisión periódica.

A partir de esto dedicamos un tiempo considerable a la etapa de planificación porque quisimos, realmente, que se tratara de una propuesta que diera respuesta a necesidades concretas de la práctica, que tuviera un fundamento teórico amplio y que fuera viable. Además, creíamos imprescindible que fuera producto del consenso y del trabajo en equipo para que se transforme en un proyecto significativo a nivel institucional, como una de las bases que posibilite la viabilidad del mismo, enriquecido por el aporte desde diferentes puntos de vista – tanto profesional como científico- y orientado a fortalecer el sentido de pertenencia de los distintos actores intervinientes.

5.2. Concepción de enseñanza y de evaluación

Es necesario aclarar que este concepto está íntimamente relacionado con uno más amplio como es el de educación y su vínculo con la cultura para entenderlo como un

fenómeno complejo, atravesado por múltiples factores y generador de diversas prácticas configuradas a partir de un marco cultural que les da sentido. En palabras de Bruner: "...la educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella." (Bruner, 1997:31).

La concepción de enseñanza que sustenta este proyecto se ajusta a la propuesta del seminario "Fundamentos de la Enseñanza y el Aprendizaje". Tal como la entiende G. Fenstermacher, la enseñanza es una actividad donde debe haber, por lo menos, dos personas que establezcan una relación asimétrica en cuanto a un saber y donde la que posee mayor conocimiento intenta transmitirlo a la otra. Es fundamental el concepto de "intento", ya que no se puede garantizar que aquello que uno quiere transmitir a otro sea siempre comunicado y, a su vez, adquirido de manera efectiva.

A su vez, esta postura caracteriza la relación entre la enseñanza y el aprendizaje como "ontológica" pero no causal, es decir, no tiene sentido hablar de enseñanza si no existe un otro que desee o intente aprender; sin embargo, no se puede pensar que la enseñanza sea siempre la causa del aprendizaje. Significa que no siempre que exista la enseñanza se produce un aprendizaje ni que cuando hubo algún aprendizaje fue necesariamente producto de una enseñanza. Una enseñanza exitosa es aquella que ofrece las mejores posibilidades y oportunidades para que otro se apropie de aquello que se desea enseñar.

Para sintetizar, tal como plantea Fenstermacher, la enseñanza es una tarea que busca favorecer el aprendizaje a través de diversas maneras y, agrego yo, que tiene un mayor potencial de ser eficaz cuando es producto de la reflexión a partir de diversos marcos teóricos y en función del contexto, más que cuando se la conceptualiza como una práctica espontánea o producto sólo de una ejercitación cotidiana. Por eso es que, desde nuestro punto de vista, la planificación de la enseñanza con los elementos que la componen juega un rol muy importante.

Creo necesario focalizar, ahora, en los "Modelos de enseñanza". En este caso, mi postura se ajusta a lo que hemos abordado en el seminario mencionado más arriba como "Modelos mediacionales" y es la que subyace al enfoque del proyecto. En dichos modelos, los conceptos de la enseñanza y el aprendizaje están enmarcados en teorías constructivistas y sociocognitivas. Desde esta perspectiva, el alumno aprende como resultado de su propia tarea, en condiciones sí organizadas y favorecidas por la enseñanza. La mediación existente entre estos dos polos - la enseñanza y el aprendizaje- es de carácter cognitivo por parte del estudiante (leer para comprender la bibliografía, hacer síntesis, resolver ejercicios) y social (conocer y manejar el lenguaje y vocabulario del profesor, interactuar con sus pares, aprender los tiempos y formas de participar en clase según el estilo del docente, etc.). A su vez, esta situación se puede asociar al concepto de "el oficio de ser alumno" de P. Perrenoud (2006).

En este contexto, la enseñanza se entiende como una guía que se plasma en tareas como la coordinación de actividades, la conducción de puestas en común, la formulación de preguntas guía, el aporte y la ampliación de información, la recapitulación de lo abordado en una/s clases, la problematización de una situación, la traducción de los aportes realizados por un alumno para todos, la ejemplificación, la realización de síntesis progresivas, entre otras acciones. Tener en claro y estar atento al tipo de intervenciones que el docente lleva a cabo en cada instancia cobra suma importancia en los entornos virtuales cuando la interacción entre el profesor y los estudiantes está mediada constantemente por la lectura y la escritura, los materiales multimediales y el tipo de gestión del aula.

Desde este marco teórico, la noción de “andamiaje” desarrollada por J. Bruner (1999) nos ayuda a profundizar el concepto de enseñanza ya que el docente, cual andamio, ayuda al aprendiz en el contexto de una actividad compartida, llevando a cabo las acciones más difíciles desde su saber de experto y dejando hacer al alumno las más simples. Luego, va retirando paulatinamente la ayuda a medida que el aprendiz incorpora nuevos conocimientos que le permiten resolver solo la situación. Dentro de esta mirada, la enseñanza resulta un factor muy importante para el desarrollo del ser humano.

Por último, es fundamental tener en cuenta que la enseñanza es una práctica contextualizada, es decir, situada en un marco sociohistórico e institucional determinado. Esto coincide con la postura de Basabe, Cols y Feeney cuando exponen que el docente “sitúa” el contenido teniendo en cuenta el marco institucional, las características de sus estudiantes, sus trayectos formativos previos, sus propósitos como docente, el tiempo disponible y los materiales didácticos con los que cuenta, entre algunos de los factores más importantes (Basabe, Cols y Feeney, 2004). Nosotros, como docentes de esta carrera de formación docente, nos referimos a “la enseñanza” no como una actividad abstracta sino que necesariamente lo hacemos teniendo presentes a los alumnos “de carne y hueso” con los que nos encontramos diariamente, a la institución en la que trabajamos, a los contenidos que enseñamos y/o debemos/deseamos enseñar y a los propósitos pedagógicos que perseguimos. En nuestro caso particular, el de los *profesores* titulares de las materias, nos corresponderá desempeñar el rol de autores o expertos en el contenido a enseñar y también el de tutores o profesores que planificarán y conducirán la propuesta pedagógica presencial y virtual con los estudiantes.

Por otra parte, y más allá de que no pueden generalizarse las características y estilo de cada profesor, se puede decir que el docente debe contar con conocimientos disciplinares, tecnológicos y didácticos para manejarse en un campus virtual, lo que abarca los siguientes aspectos que los autores Mauri y Onrubia ya especificaron (Coll, Monereo, 2008):

- Dominar ciertos aspectos tecnológicos ligados, mínimamente, al uso de la plataforma, que le permita conducirse de manera independiente para gestionar su aula y poder responder algunas dudas técnicas básicas de los alumnos. Además, es ideal que el docente entre en contacto con tecnologías vinculadas a la disciplina de su incumbencia ya que existen herramientas específicas para cada caso.
- Contar con tiempo suficiente para dedicarle al seguimiento tanto grupal como individual de los estudiantes en el campus virtual. Por ejemplo: para responder los mensajes de correo electrónico en un plazo establecido, orientar al alumno en el proceso de aprendizaje atendiendo a sus dudas o dificultades y aportando ejemplos clarificadores, evaluar de manera continua y brindar una retroalimentación constante en el proceso de aprendizaje; sólo para mencionar las tareas más importantes.
- Contar con una planificación clara y compartida con los estudiantes de las tareas a realizar junto con los tiempos estipulados.
- Motivar de manera constante y a través de diferentes estrategias a la totalidad de los estudiantes a lo largo de toda la cursada.
- Disponerse a trabajar en equipo, de manera colaborativa con otros colegas compartiendo información, discutiendo temáticas y propuestas, compartiendo experiencias positivas o negativas para replicar o analizar, compartir problemas y soluciones, entre algunas alternativas.

Por otro lado, y como fruto del acuerdo entre los docentes, hemos elegido, como estrategia transversal a las diferentes asignaturas que contarán con su aula en el campus virtual, el estudio de casos y la resolución de problemas, ya que se condice con nuestras intenciones de que los docentes propiciemos prácticas educativas que apunten a utilizar la teoría como base para resolver problemas, a desarrollar habilidades y competencias para enfrentar con éxito desafíos reales elaborando planes y poniéndolos en práctica. Además, a pesar de los constantes intentos de articulación entre la teoría y la práctica tanto desde el mismo diseño curricular como de muchas de las tareas y propuestas que se ponen en marcha, sigue siendo esta relación uno de los problemas más identificados y que más preocupa a los estudiantes.

Por esta razón, los docentes buscamos que la propuesta sea un espacio que permita encontrar nuevas, más y mejores alternativas para dar respuesta a esta preocupación generalizada.

Tanto el aprendizaje basado en problemas como el estudio de casos promueve que los estudiantes puedan buscar soluciones a situaciones que suceden en la práctica profesional planteando diferentes hipótesis, ensayando distintas alternativas para lo cual pueden necesitar buscar diferentes fuentes de información. Para ello, el alumno debe evocar, seleccionar, usar e integrar sus conocimientos previos de distinta índole como conceptos, técnicas, metodologías, actitudes y valores aprendidos en los diferentes espacios curriculares ya recorridos. De esta manera, se promueve que el estudiante se implique activamente en la situación y que esta instancia resulte altamente significativa.

Por un lado, un caso plantea una situación o problema con formato de historia y puede ser la descripción de una escena real o puede ser elaborada por el docente con tales características que resulten “reales”. El fin es enfrentar al alumno con la complejidad, ambigüedad y hasta la contradicción de la práctica cotidiana con el fin de que ponga en funcionamiento los distintos conocimientos adquiridos y que cuente con la libertad de trazar su propio camino en el análisis o el planteo de la solución.

Por otro lado, el aprendizaje basado en problemas gira en torno a que el estudiante indague, reformule, explique y/o resuelva un determinado problema ligado al ámbito del ejercicio profesional en un contexto específico. Esta estrategia apunta, también, a promover el aprendizaje colaborativo, ya que, con frecuencia, se implementa en pequeños grupos, lo que favorece el intercambio de perspectivas individuales, la interacción de distintas experiencias previas, la profundidad en el análisis dada por la confrontación de ideas o hipótesis y requiere que el mismo grupo se transforme en el responsable de planificar y concretar los pasos o acciones del proceso de resolución.

Según la disciplina, la ubicación de la materia en la carrera y el perfil de los estudiantes la guía u orientación por parte del docente será más o menos pautada en este proceso que se desea que el estudiante realice a partir de la implementación de dichas técnicas.

De acuerdo con todo esto, ...el aprendizaje basado en la resolución de problemas y/o casos resulta coherente con una visión constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, en la que el estudiante es visto como un partícipe activo en la construcción del conocimiento y el docente como un mediador que brinda los apoyos necesarios para que dicha construcción se lleve a cabo con éxito. (Coll, Monereo, 2008: 2).

Ambas propuestas resaltan la importancia de la experiencia práctica dentro del proceso de aprendizaje y el desempeño activo del estudiante, pensando por sí mismo, tomando sus propias decisiones en pos de ir desarrollando un aprendizaje progresivamente autorregulado y consciente. También ambas propuestas consideran fundamental el desarrollo de

competencias y habilidades profesionales, el abordaje multidisciplinar de la práctica y una evaluación centrada en los procesos implementados y no solamente en el producto final.

Como ya hemos anticipado, el proyecto adhiere a una perspectiva constructivista y socioconstructiva del aprendizaje y retomamos el concepto de aprendizaje significativo de Ausubel, quien siempre se refirió al aprendizaje de conceptos. Para este autor "...es un proceso por el cual se relaciona nueva información con un aspecto ya existente de la estructura cognitiva de un individuo y que sea relevante para el material que se intenta aprender". (Novak, 1990: 7). A partir de esta definición, tanto la intencionalidad del sujeto para aprender, como los procesos mentales que entran en juego en la internalización de nuevas ideas, así como también los materiales o "mediadores" presentados por el docente a través de la enseñanza juegan un papel muy importante.

El aprendizaje es un proceso activo y constructivo que tiene lugar en un contexto específico; transferir el producto de esta acción, que es lo aprendido, no es una actividad mecánica, sino que requiere de la reflexión, el análisis, la comparación de datos y aspectos específicos de cada caso y para cada objetivo por parte del sujeto. Es por ello que resulta fundamental aprovechar el potencial del campus virtual, desde el punto de vista tecnológico, pedagógico y comunicacional para favorecer la transferencia de los aprendizajes.

Por otro lado y para cerrar este apartado ligado a nuestra perspectiva didáctica, creemos que resulta importante presentar ahora el concepto que este proyecto maneja sobre la **evaluación**, entendida como la obtención de información sobre aquello que se desea evaluar para que sirva de base para la toma de decisiones en el futuro. Como equipo de trabajo, acordamos con una de las concepciones de evaluación que retoma A. Camilioni denominada *evaluación formativa* de Scriven (1967) que se refiere a las "...actividades concebidas para permitir los reajustes necesarios y sucesivos en el desarrollo de un programa, manual o método de enseñanza". (Camilioni, 1998: 53). Luego, esta concepción se aplicó a los procedimientos utilizados por los docentes con la meta de poder poner en práctica las estrategias de enseñanza más adecuadas en función de los logros y las dificultades expuestas por sus alumnos.

Por ello, como docentes, evaluaremos de manera procesual la participación activa y pertinente de cada estudiante en las diferentes instancias virtuales y presenciales propuestas, prestando especial interés a la calidad de las intervenciones que lleven a cabo los estudiantes, a las producciones escritas que realicen así como al respeto por los aportes y producciones ajenas.

Como fruto de este tipo de evaluación calificaremos con una nota numérica distintas actividades en forma puntual y la participación activa de los estudiantes, todo lo cual se plasmará en una sola nota que será la calificación final de la asignatura.

5.3. Los contenidos

Con respecto a los “contenidos”, tal como exponen F. Feldman y M. Palamidessi (2001), el docente de cualquier nivel educativo lleva a cabo un proceso de contextualización para que puedan ser enseñados dentro del ámbito de cualquier materia. Es decir, que el profesor postula una forma de presentación, organización y una secuenciación particular en función de las finalidades educativas que se propone. Esta misma lógica no responde únicamente a la lógica de la disciplina de referencia de los contenidos sino también a la del aprendizaje y de la enseñanza.

A su vez, estos mismos autores exponen la siguiente tipología:

- Conjunto de informaciones: que abarcan los conceptos, las teorías y principios.
- Procedimientos, habilidades, técnicas. Por ejemplo: la confección de síntesis escritas y gráficas, la lectura e interpretación de gráficos estadísticos y líneas de tiempo, etc.
- Competencias: relacionadas con las capacidades cognitivas como comparar, analizar, describir, entre otras.
- Prácticas o experiencias: las que exigen del sujeto la integración de conocimientos y competencias en pos de desenvolverse de manera exitosa en situaciones reales.
- Actitudes o disposiciones hacia determinados tipos de percepción, valoración o acción.

Esta taxonomía permite pensar en la respuesta que nos planteamos o deberíamos plantearnos los profesores no solamente a la pregunta: “¿qué deben aprender los alumnos?” sino también: “¿cómo pueden usar lo que aprenden?” Para ello, resulta muy importante que la forma en que se presentan y abordan los contenidos en el contexto del aprendizaje establezca una relación con la manera en que el estudiante luego los pondrá en funcionamiento en su ámbito profesional; muchas veces, en las prácticas pedagógicas de nivel superior esto no sucede. Se trata de prácticas de enseñanza tradicionales -verbalistas, traducidas en una larga exposición de conceptualizaciones y teorías- y se espera, luego, que en la prácticas o en el ámbito profesional el estudiante las utilice como una herramienta de análisis y las “aplique” casi mecánicamente para resolver problemas concretos.

Las concepciones de conocimiento que subyacen detrás de las categorías de esta taxonomía y los autores denominan como: “...conocimiento como biblioteca, conocimiento como herramienta y conocimiento como práctica”. (Feldman y Palamidessi: 2001: 15).

Por un lado, el conocimiento como *biblioteca* se enfoca a la transmisión de datos, la enseñanza de teorías y conceptos; para los estudiantes, se reserva la tarea de almacenar y

recuperar información cuando resulte necesario. Esta es una de las orientaciones más frecuentes de las materias del nivel superior, a pesar de los esfuerzos de los diseños curriculares, de los desarrollos teóricos del área académica y de las capacitaciones a los docentes.

Por otro lado, cuando el conocimiento se concibe como *herramienta*, las teorías y metodologías aprendidas tienen la finalidad de servir como instrumento de análisis y de resolución de problemas o situaciones reales y de la investigación.

Por último, el conocimiento entendido como *práctica* enfatiza la capacidad de hacer, de proceder, de poder actuar en la realidad para modificarla y abarca diferentes acciones que involucran la reflexión sobre el hacer.

Nos parece muy importante completar la taxonomía antes descripta con los aportes de Feeney, Basabe y Cols (2004) cuando se refieren a la experiencia de la creatividad y la actitud madura hacia la realidad. Con respecto al primer punto, exponen que es esencial desarrollar la creatividad para la búsqueda de soluciones a nuevos problemas y poder transformar la realidad. Esta acción abarca la capacidad de transferir conocimientos y habilidades de un contexto a otro, identificar nuevos problemas en situaciones ya conocidas y, sobre todo, ensayar nuevas soluciones.

En función de la dimensión actitudinal y afectiva resulta importante poder guiar a los estudiantes "...en el plano moral, estético y afectivo, los estímulos, las necesidades y los ideales, es decir todas las manifestaciones del comportamiento frente a la realidad, a la práctica y a los productos de esta última". (Basabe, Cols, Feeney, 2004: 6).

Para nuestra propuesta de formación de futuros docentes, este último tipo de contenidos resulta fundamental. A pesar de estar trabajando con adultos que ya tienen una experiencia social determinada -un poco más extensa que un niño- y muchos valores formados, resulta necesario reflexionar de manera explícita sobre la importancia que tiene manejar de manera "adecuada, madura y/o cuidadosa" el plano afectivo desde el rol docente; especialmente cuando se vinculan constantemente con niños que están formando su personalidad.

Como hemos expuesto anteriormente, hay un acuerdo importante en el equipo docente de promover, mediante la propuesta virtual, la concepción del conocimiento como herramienta en pos de quebrar con la tradicional forma de enseñanza del nivel superior que está asociada a la clase catedrática verbal y que es más frecuente en la modalidad presencial y, todavía, en muchos espacios curriculares.

El objetivo puntual de los profesores que fundamos y trabajamos en este proyecto es, justamente, ofrecer una propuesta pedagógica que quiebre esa lógica; creemos que nuestras estrategias de enseñanza, junto con el aporte de los recursos ofrecidos por las TIC -mediante la plataforma MOODLE, en este caso-, nos permitirá alcanzarlo.

5.4. La comunicación

Por su parte, la comunicación es un eje central en la educación virtual porque posibilita el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el proceso de escritura. Es importante incorporar un estilo moderadamente motivador que aliente tanto a los estudiantes como a los docentes a participar activamente en las diferentes instancias de este proceso: para consultar las dudas, superar las dificultades y a realizar aportes en relación a los contenidos que se aborden.

Se utilizan diversos recursos para facilitar la interacción de los alumnos con el profesor como así también entre los estudiantes. Se proporciona un *feedback* al estudiante mediante la corrección de las tareas a entregar, la introducción de reflexiones, comentarios y/o preguntas - para el grupo general o de manera individual- y la respuesta a preguntas en un tiempo razonable por parte del docente y de manera constructiva, garantizando que se cumplan los objetivos del curso.

Para ello, como ya hemos dicho, es importante implementar una estructura de comunicación, tanto sincrónica como asincrónica, que se asiente sobre el valor que revisten las personas y los grupos como productores de conocimientos y se relaciona con la importancia de promover el aprendizaje colaborativo, estrategia privilegiada para el desarrollo de habilidades de comunicación, de competencias intelectuales y profesionales. Este mismo puede entenderse como de aprendizaje apoyado en el grupo, en el que la participación activa, la interacción y comunicación multidireccional favorecen y propician la adopción y aceptación de puntos de vista diversos, el reconocimiento de la contradicción en el abordaje del saber, el desarrollo de una argumentación autónoma y la construcción social del conocimiento.

5.5. Los materiales didácticos de la propuesta

En cualquier nivel, ámbito y modalidad educativa los materiales didácticos son imprescindibles a la hora de implementar una propuesta de enseñanza: un libro de texto, una guía de lectura confeccionada por el docente, un recorte periodístico, una imagen ejemplificadora o disparadora de alguna reflexión, un video, entre otros.

En este proyecto, nos manejaremos según la postura teórica denominada “abierta” por Zabala. ¿Y qué significa ello? Que esta categoría abarca tanto aquellos materiales que fueron elaborados con fines educativos como aquellos que han sido creados con otras finalidades pero se incluyen en las propuestas de enseñanza porque pueden resultar útiles según los propósitos pedagógicos de esta misma. Así, por ejemplo, Moreira (1999) cita como ejemplos

de esta segunda tipología elementos tales como periódicos, CD-ROM, páginas web, películas, medios de comunicación como TV o radio, entre otros.

Por ello, en este proyecto, los profesores elaboraremos materiales propios para los distintos espacios curriculares y también nos serviremos de otros creados en otros contextos y con otros fines siempre que resulten funcionales a la propuesta didáctica de cada caso. Como equipo docente, sabemos que el criterio didáctico es el que direcciona en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje la inclusión de materiales y actividades.

Por otra parte, creemos pertinente señalar que en las propuestas formativas en entornos virtuales los materiales didácticos desempeñarán un rol importante porque se constituyen en gran medida (junto con la intervención docente) en mediadores del proceso de aprendizaje y, por ello, demandan al profesor un trabajo de elaboración y/o selección de un conjunto de materiales educativos. En función de esto es esperable que los materiales de esta propuesta:

- Potencien el desarrollo de estrategias cognitivas, como la reflexión y la crítica, y metacognitivas, orientadas a la autoevaluación y a la reflexión de los modos y mecanismos que cada sujeto utiliza cuando aprende.
- Promuevan las dimensiones socio-afectivas en los estudiantes.
- Propicien instancias de interacción e intercambio de experiencias y conocimiento entre profesores y estudiantes, y estudiantes entre sí.
- Favorezcan la construcción y comprensión de conocimientos en el marco de cada espacio curricular.
- Favorezcan la vinculación teoría-práctica.

Además, y más allá de que existe una gran diversidad de taxonomías en torno a los distintos tipos de materiales didácticos que pueden adaptarse o reconfigurarse en un entorno virtual, consideramos pertinente la presentada por Barbera y Badia (2004), ya que estos autores plantean una clasificación superadora donde diferencian determinadas funciones para los materiales didácticos multimedia que cumplen distintas finalidades educativas, a saber:

- **Materiales para acceder al contenido:** permiten al estudiante acceder a algunos materiales de contenido. Por ejemplo: un buscador de Internet o una base de datos, sólo para nombrar a algunos.
- **Materiales de contenido:** son el soporte de los contenidos fundamentales que forman parte de una unidad didáctica. Por ejemplo: libros de texto, materiales audiovisuales, materiales multimedia.

- **Materiales que proporcionan soporte al proceso de construcción de conocimiento:** desempeñan el rol de cooperar con el estudiante en su proceso de construcción de conocimiento. Por ejemplo: guías de lectura, guías de estudio, cuadros para completar por parte del estudiante, mapa de conceptos, entre otros.

Resulta fundamental que, desde el enfoque didáctico de nuestro proyecto y las características propias de la dinámica de la educación virtual, los materiales promuevan el diálogo entre el estudiante y el material y que complementen la conversación sincrónica o asincrónica que se establece con el docente y/o con pares en el aula; en nuestro caso, un aula tanto tradicional como virtual, lo que actúa como un gran estímulo para los estudiantes.

A partir de aquí, es importante tener en cuenta la inclusión de distintos recursos didácticos que dinamicen la lectura, amplíen el abordaje de los contenidos y promuevan la comprensión, como pueden ser: las preguntas retóricas, el señalamiento de manera particular de algún tipo de información, la inclusión de alguna imagen, de un link que conecte con algún sitio de interés, de una síntesis gráfica, de una propuesta en la que los estudiantes busquen información o conecten el contenido con otros temas ya vistos, la exposición de algún ejemplo, sólo para nombrar algunas alternativas.

En este proyecto, los docentes estaremos a cargo de la selección y/o elaboración de los materiales para que se desempeñen como facilitadores del proceso de enseñanza y aprendizaje virtual, por lo cual es importante que tanto el diseño de propuestas de materiales como la organización de los contenidos promuevan el aprendizaje significativo, que transmitan eficazmente la información y que permitan la exploración y la comprensión de formatos hipertexto e hipermedia. También es importante que promuevan una actividad constructiva por parte del alumno para apropiarse del contenido y que permitan la autoevaluación mediante, por ejemplo, la consulta inmediata de las correspondientes soluciones a las cuestiones y trabajos propuestos o algunos check list de pasos realizados (García Aretio, 2007).

Un elemento que ocupará un lugar de privilegio son los “materiales didácticos multimedia” que, según Moreira (2004), son aquellos que integran simultáneamente, como fruto de una intencionalidad y de manera coordinada, distintos medios en soportes digitales: información textual, gráfica (dibujos y diagramas), auditiva (sonidos) e icónica (imágenes fijas y animadas).

A su vez, este concepto de material didáctico multimedia está atravesado por otros fundamentales como organización no lineal, la integración de los medios y la interactividad.

La organización no lineal de la información de un material didáctico la otorga la hipertextualidad que brinda la posibilidad al lector de acceder a la información a través de distintos recorridos, diferenciándose de la linealidad única característica de los textos

impresos. Es importante tener en cuenta que ofrecer la posibilidad de explorar un material escrito por medio de distintos recorridos no debe desdibujar la necesidad de que el texto tenga coherencia y que también ofrezca la oportunidad al lector de llevar a cabo una lectura lineal.

Así, la hipertextualidad permite interconectar e integrar conocimientos provenientes de distintas fuentes que, combinados en el enfoque particular que realiza cada lector, puede generar nuevos puentes entre ellos así como interpretaciones.

Por otra parte, la integración de los medios permite reunir en un único entorno los atributos de medios diferentes que históricamente se distribuían en soportes separados. Así, la multimedia se transforma en un elemento enriquecedor porque combina las distintas formas de representación de los mensajes que no podían incorporarse en un soporte impreso como ser el sonido, los videos, la animación, etc. Esta situación amplía los márgenes de comprensión por parte de distintos lectores ya que promueve la puesta en funcionamiento simultánea de distintos canales sensoriales; sabemos que los sujetos siempre desarrollamos más unos que otros, por lo que nos resulta más fácil acceder al conocimiento mediante aquel canal sensorial que es una fortaleza en nuestra manera de percibir y procesar la información.

Además, con las características ya mencionadas, los materiales multimediales cuentan con un potencial para presentar los conocimientos de manera creativa y los individuos adquieren con mayor facilidad aquellos frente a los cuales se sienten motivados a aprender.

Por todos los ítems antes expuestos es que decidimos que los materiales didácticos que formarán parte del entorno virtual podrán contar con dos formatos entre los cuales cada docente elegirá el que considere más adecuado. Uno lo denominamos *guía de la clase* y el otro *material de cátedra*.

Esta *guía de la clase* será elaborada por el docente a cargo de la gestión del aula y actuará como una orientación del recorrido de la clase virtual indicando qué y cómo retomar la bibliografía abordada en la clase presencial. Podrá presentar también qué actividades se deberán llevar a cabo con sus consignas, plazos y formas de entrega. Estas guías podrán incluir imágenes, links de interés de películas o videos.

Por otra parte, considerando que algunos profesores plantearon la inquietud de presentar en el espacio virtual algo más que una *guía de la clase* virtual, hemos optado por poder confeccionar lo que denominamos *material de cátedra*, elaborado también por el docente y que, además de incluir los propósitos ya mencionados de la *guía de la clase*, puede presentar a los estudiantes algún desarrollo teórico.

En cualquiera de los dos casos, el tipo de escritura debe contribuir a transmitir el material en forma clara, organizada, académica, amena y funcional a los propósitos pedagógicos. Y también es importante dar lugar a recursos que incluyan otras voces, otras miradas, posturas o autores que favorezcan, especialmente, la relación teoría-práctica.

Al mismo tiempo, es conveniente aclarar que, más allá del formato en que los docentes presenten los contenidos en su aula (*guía de la clase* o el *material de cátedra*) podrán incluir en ellos guías de lectura, guías de estudio, casos de análisis y lecturas recomendadas, sólo para nombrar algunos de los recursos más utilizados por el quipo profesional. Quedará a criterio del docente, en función del espacio curricular, de sus objetivos y de la extensión, si la presentación del material en el aula virtual será quincenal o mensual.

Por otro lado, debido a que la institución está llevando a cabo un proyecto centrado en la importancia de la escritura en la tarea docente, como equipo decidimos realizar la elaboración de materiales educativos propios de manera sistemática, reflexiva y siguiendo un proceso que ha sido el fruto de un acuerdo. Por ello, para la confección de estos materiales se conformaron algunos equipos o parejas de trabajo y se planificaron una serie de pasos que se detallan a continuación:

ETAPA	TAREAS A REALIZAR	AGENTE INTERVINIENTE
PREPRODUCCIÓN	-Elaboración de pautas generales y plantillas para la confección de los diferentes tipos de materiales didácticos que se elaborarán para el campus. -Capacitación a docentes autores que a su vez estarán a cargo de la gestión del aula virtual. Será conducida por los dos docentes coordinadores del proyecto.	-El procesamiento didáctico de los materiales será asumido por la directora de la institución y profesores del área pedagógica. -El diseño gráfico y diseño web será asumido por una de las docentes cuya materia será parte del campus.
PRODUCCIÓN	- Entrega del material elaborado por el docente autor (Unidad demo). -Lectura y procesamiento didáctico de la unidad demo. -Devolución de la unidad demo. -Reformulación de la unidad	-Docentes de las materias que se incluirán en el campus: autores -Procesadores didácticos. -Diseñador gráfico y

	demo. -Diseño Gráfico del material. -Impresión del material	multimedia: dos docentes.
POSPRODUCCIÓN	-Evaluación y testeo del material antes y después de su implementación en las aulas	-Se evaluará de manera conjunta entre todos los miembros del proceso y se pedirá la colaboración de un evaluador externo, que será un docente de otra institución que cuente con experiencia en la materia, siguiendo los prototipos N° 1, 2 y 3.

Las actividades que se planteen en cualquiera de los formatos ya explicados podrán ser obligatorias u optativas, individuales o grupales, según lo designe el docente. El objetivo es que estén orientadas a adquirir y/o poner en funcionamiento diferentes estrategias cognitivas que resulten un desafío para los estudiantes y que apunten a reflexionar sobre la práctica desde la teoría abordada en cada espacio curricular. Por ejemplo, a través del análisis crítico de casos, la ejemplificación de situaciones por parte de los estudiantes, el debate, sólo para nombrar algunas opciones.

A su vez, es importante que estas actividades otorguen la oportunidad de utilizar diferentes recursos tecnológicos ofrecidos por el campus.

Como un punto fundamental que ha sido común acuerdo entre los colegas, en cada aula virtual, desde el inicio del ciclo lectivo, se pondrá a disposición de los estudiantes el programa y el cronograma de cada materia y se abrirá un espacio para exámenes o trabajos prácticos a entregar.

Todos los materiales estarán accesibles en el campus virtual para que pueda navegarse en ellos en línea así como también podrán descargarse para consultarlos sin estar conectado a internet.

Para cerrar con esta dimensión es necesario aclarar que, como equipo docente, creímos conveniente acordar un día de la semana para subir los materiales al campus. Éste coincidirá con el día estipulado en el régimen presencial para cada materia con el fin de no crear confusión en la organización tradicional de los estudiantes.

5.6. La gestión del aula virtual

La gestión del aula es una instancia crucial en este proyecto. El aula será el espacio donde se plasmará toda la acción fundamentada a lo largo de este trabajo y por eso debe ser cuidadosamente llevada a cabo y ser objeto de reflexión constante por parte de sus protagonistas, especialmente en una primera etapa de un proyecto piloto.

Como *clase virtual* entendemos no la exposición de un contenido teórico, sino la dinámica que se genera en un entorno virtual en torno al tratamiento de un contenido a partir de la interacción entre docente y estudiantes, en diálogo con el material didáctico que se presente y con las consignas que se propongan.

La coordinación de la clase virtual será realizada por los mismos profesores que elaboraron los materiales teóricos y se desarrollará en un ámbito específico: *el aula virtual*. Este mismo se constituye como un espacio de interacción y de relaciones entre los actores, reguladas por las características que asuman en dicho espacio los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Gestionar un aula virtual supone seleccionar recursos y proponer actividades que pongan en acción la propuesta formativa diseñada para este espacio virtual, es decir, para modelar y materializar la propuesta didáctica. Por eso, la dinámica del aula virtual debe ser coherente con las decisiones pedagógicas tomadas al elaborar los materiales de estudio, al diseñar las actividades y la evaluación de los aprendizajes y, a su vez, al planificar los encuentros presenciales.

Como equipo docente hemos elegido, para mantener una línea común de trabajo y no confundir a los estudiantes en una primera etapa de implementación, organizar el aula con el formato de “fechas” de manera tal que cada bloque se corresponderá con una clase virtual diferente ordenada cronológicamente. El bloque se constituye así en una “representación” del encuentro formativo entre estudiantes, docente y contenido. Es decir, es en este espacio es donde se hacen presentes:

- Un docente dispuesto a construir un espacio de enseñanza, de diálogo y de interacción, utilizando los recursos tecnológicos disponibles en la plataforma.
- Un estudiante activo que construye significados a partir de la interacción con el conocimiento, con sus pares y con el docente.

5.7. La Evaluación del proyecto

En relación a este punto cabe aclarar que nuestro concepto de evaluación formativa y procesual no cambia y se instrumentará mediante la realización de dos reuniones de docentes por cuatrimestre donde se puedan intercambiar experiencias entre colegas y analizar la propuesta virtual en cada una de las asignaturas. El objetivo es que, a partir de socializar dudas, dificultades y propuestas realizadas de manera individual por cada profesor, se puedan ir llevando a cabo ajustes tanto en cuestiones técnicas, administrativas, en la gestión del aula así como en la propuesta didáctica. Para ello, los docentes iremos tomando nota, a lo largo del proceso, de estas cuestiones, incluyendo las apreciaciones personales así como la experiencia de los estudiantes (sus dudas, dificultades y logros) para poder realizar un análisis más profundo y longitudinal al finalizar el primer año de implementación del proyecto. Para relevar esta información, cada profesor tomará el tiempo que considere necesario en sus encuentros presenciales con sus alumnos de manera sistemática.

En el trabajo grupal de los docentes se definirán los parámetros o criterios de evaluación vinculados al uso eficiente y eficaz de la plataforma en función de los propósitos generales y las particularidades de cada espacio curricular, pero algunas tendencias serán las siguientes:

- Implementación de un modelo acorde con una perspectiva didáctica constructivista, que brinde posibilidades para que los estudiantes trabajen en forma independiente y en grupo.
- Flexibilidad. Es decir, si pudo adaptarse a diferentes necesidades y herramientas de evaluación, autoevaluación y seguimiento de los estudiantes.
- Nivel y calidad de participación de los estudiantes en los distintos espacios de la plataforma.
- Grado de interacción y comunicación generado en el campus, los medios utilizados y los fines perseguidos.
- Forma en que se desplegaron los contenidos a través de la gestión del aula llevada a cabo por cada docente.

A partir de los mencionados criterios y de los propósitos como marco, al finalizar el año se analizarán los logros alcanzados y las cuestiones a revisar y/o a modificar tanto del diseño como de su implementación.

6. Reflexiones finales

Para sintetizar, podemos decir que este proyecto tiene como objetivo general crear un entorno virtual educativo en un Institución de Nivel Superior, en la carrera de Formación Docente de Educación Primaria, con el fin de enriquecer y complementar la modalidad presencial de cursada de algunos espacios curriculares. Esta propuesta se materializará mediante la puesta en funcionamiento de un campus virtual.

Uno de los propósitos más importantes se centra en acercar a los estudiantes y futuros docentes a las TIC en el marco de situaciones de enseñanza y aprendizaje para que se desempeñen como sujetos activos acorde a una perspectiva didáctica socioconstructivista.

Por otra parte, creemos que la puesta en marcha de este proyecto podrá dar respuesta a algunos problemas particulares que presenta la dinámica institucional, como es el alto nivel de ausentismo por parte de los estudiantes en algunos períodos del ciclo lectivo, el uso limitado que llevan a cabo los alumnos de las nuevas tecnologías, la falta de continuidad en el dictado de los espacios curriculares teóricos de 3ro y 4to año en el período de realización de las prácticas en terreno en las escuelas destino. A su vez, creemos que la implementación del proyecto permitirá profundizar el vínculo entre la teoría y la práctica que es una preocupación tanto de alumnos como de los docentes.

Se trata de un proyecto piloto que es fruto del análisis y negociación de todo el equipo directivo y docente atentos a las condiciones institucionales concretas tales como el proyecto institucional, el perfil de los estudiantes, el perfil académico y profesional de los docentes, el marco normativo de nuestra tarea y las condiciones edilicias.

Por otro lado, este proyecto será evaluado también en forma conjunta por todo el equipo profesional desde una perspectiva formativa y construyendo indicadores cualitativos y cuantitativos. Para la evaluación se retomará también información solicitada a los estudiantes en base a sus experiencias y se llevará a cabo en distintas instancias a lo largo de la primera etapa de implementación. Finalizada esta misma, se realizarán los ajustes que se consideren necesarios en las distintas dimensiones del proyecto: pedagógica, organizacional y técnica, y se repetirá la experiencia en un segundo año.

Desde el punto de vista tecnológico, como hemos visto, el campus se plasmará en una plataforma MOODLE y se enmarcará en la categoría de “entorno por grupos restringidos”, ya que permite que cada curso trabaje de manera independiente y, a su vez, se compartirán espacios como la agenda cultural, la mensajería, los foros de consulta general y técnico, entre otros, para promover la comunicación y la interacción entre los actores, lo que resulta un elemento fundamental en la educación a distancia. Para ello, nos serviremos de los distintos recursos tecnológicos que promueven la comunicación sincrónica y asincrónica.

Desde la perspectiva didáctica, creemos que es fundamental que exista coherencia entre la dinámica de los encuentros presenciales y virtuales -siguiendo un hilo conductor entre los

mismos- y los criterios que guían la elección y/o producción de materiales educativos por parte de los profesores, así como la gestión concreta del aula virtual realizada por cada docente. Por ello, y como hemos mencionado más arriba, el discurso escrito de las distintas instancias de comunicación, así como de los materiales educativos elaborados por los docentes que formen parte de cada espacio curricular, no se limitará a una mera reproducción y exposición de un contenido o la simple presentación de un caso de análisis, sino que propiciará y favorecerá procesos cognitivos que apunten a la comprensión, la reflexión, el diálogo con el contenido, la búsqueda de información y el análisis crítico y reflexivo de las temáticas abordadas por parte de los estudiantes.

En este mismo sentido, la gestión del aula exigirá al docente promover la comunicación a través de diferentes recursos así como generar un espacio dinámico de interacción entre los estudiantes y los contenidos, entre pares y con el profesor; no se tratará de un espacio estático donde se “suban” consignas de trabajo y bibliografía o materiales escritos.

Para cerrar, creemos que incluir trayectos formativos desde la virtualidad en la formación docente en nuestro contexto actual aportará a los futuros egresados la posibilidad de desarrollar nuevas competencias que, a su vez, les otorgarán herramientas valiosas para insertarse con más posibilidades en el ámbito laboral y profesional.

7. Referencias bibliográficas

- Barberá, E (2001). *La incógnita de la educación a distancia*, Barcelona: ICE-Horsori.
- Basabe, L. Cols, E. y Feeney, S. (2004). *Los componentes del contenido escolar*. Ficha de la cátedra de Didáctica I. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Borges, F. (2007). El estudiante de entornos virtuales. Una primera aproximación. En Borges, F (coord.), *El estudiante de entornos virtuales*. [Dossier en línea]. Digithum. N° 9. UOC) <http://www.uoc.edu/digithum/9/dt/esp/borges.pdf>
- Bruner, J (1999). *La educación, puerta de la cultura*, Madrid: Visor.
- Brünner, J. (2004). *Educación e Internet ¿La próxima revolución?* Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Camilioni, A (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Camilloni, A. (2001). "Modalidades y proyectos de cambio curricular". Aportes para el Cambio Curricular en Argentina 2001. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Medicina. OPS/OMS. Buenos Aires.
- Castells, M (1995). *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, reestructura económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Coll, C. y Monereo, C. (Eds.) (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata. Cap. 5: El profesor en entornos virtuales: condiciones, perfil y competencias y Cap. 9: Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y resolución de problemas.
- Davini, M.C. (1999). El diseño de un proyecto curricular: construyendo metodologías abiertas". En: *Currículum*. Buenos Aires: Universidad Virtual de Quilmes (UNQ). Cap. 4.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Witrock, L, *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.

Fazio Vengoa, H (2001). La globalización como proceso de larga duración. *Reflexión Política*, vol.Nº5, año 3, Universidad Autónoma de Bucamaranga, Bucamaranga, 20p. Disponible en http://mbecerra.blog.unq.edu.ar/modules/docmanager/view_file.php?current_file=18¤t_dir=6

Feldman, D, Palamidesi, M (2001). *Programación de la enseñanza en la Universidad. Problemas y enfoques*. Buenos Aires: Universidad de Gral. Sarmiento.

García Aretio, L. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel. Cap. 8: La calidad y la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizajes digitales.

Litwin, E. (2012). *El Oficio de Enseñar, Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Área Moreira, M. (1999). Los materiales curriculares en los procesos de disseminación y desarrollo del currículum. En: Escudero, J., *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata.

Moreira (2004). Los medios de enseñanza o materiales didácticos. Conceptualización y tipos. En *Los medios y las tecnologías en la Educación*. Madrid: Pirámide.

Novak, J. (1990). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza. Capítulos 3 y 4.

Pérez i Garcias (2002) Diseño de documentos Web. En M. Cebrián de la Serna et al.(Coord.) Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Málaga: ICE Universidad de Málaga.

Perrenoud (2006). *El oficio de ser alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.

Piscitelli, A. (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Cibercultura.

Pozo, J. (comp.) (1994). *La solución de problemas*. Madrid: Santillana. Capítulo 1.

Turoff, M. y Starr, R (1995). "Softwarw design and the future of virtual classroom". Journal of information technology for teacher education. Vol 4 N°2.

Zapata, M. (2003). "Sistemas de gestión del aprendizaje – Plataformas de teleinformación", en RED Revista de Educación a Distancia. Publicación en línea. Murcia (España). Num. 9. – 15 de noviembre de 2003. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/9/SGA.pdf>

Zurita, L. (2006). "Una contribución a la evaluación en Entornos Virtuales de Aprendizaje", III Conferencia Internacional ELAC, Costa Rica, 2006. Disponible en: <http://www.elacvirtual.net/documents/conferenciaselac/IIIconferencia/13Izurita.pdf>