

Materiales y Medios Didácticos en la Educación a Distancia. Sugerencias para la Elaboración del Plan de Curso

Ramón Escontrela Mao
UCV/UNA/FONACIT
baco@cantv.net

Resumen

En el siguiente artículo se desarrollan una serie de sugerencias didácticas para elaborar el plan de curso, concebido como uno de los momentos esenciales de la planificación didáctica, a través del cual se organiza la situación de enseñanza-aprendizaje. Hemos tratado de integrar un conjunto de proposiciones concretas que pueden contribuir a orientar el diseño del plan de curso. Ésta no es una propuesta prescriptiva sino indicativa, que debe ser enriquecida con los aportes de quienes elaboran los planes. Estas ideas surgen como resultado de un largo proceso de reflexión personal y colectiva que se ha venido dando en contextos reales de aplicación de la educación a distancia venezolana y que hemos ido construyendo, con la participación del colectivo. Tratamos de imprimirle a esta propuesta la mayor flexibilidad posible, dejando en libertad a los autores de los planes de curso, de enriquecerla y ampliarla.

Palabras clave: Planificación didáctica; plan de curso; diseño instruccional; educación a distancia.

Didactic Strategies in Distance Education. Suggestions for the Elaboration of a Syllabus

Abstract

In the following article, a series of didactic strategies are developed to elaborate the syllabus of the course. A series of propositions that can contribute to the orientation of the syllabus design are being integrated. This is not a prescriptive proposition, but indicative that can be enhanced with whoever teaches the course. These ideas are the result of a long process of personal and collective reflections that have taken place in real contexts in distant education and that we have been constructing them with the enhancement of a collective participation.

Key words: didactic strategies; curriculum planning; syllabus.

Introducción

En un artículo publicado en esta misma Revista¹, intentamos aportar algunos elementos que pudieran servir de base para reconstruir el diseño educativo en los sistemas de educación a distancia. En dicho artículo se incluían un conjunto de recomendaciones sobre posibles formas de operar para el diseño de las unidades de formación. En esta oportunidad pretendemos avanzar hacia mayores niveles de concreción mediante el desarrollo de una serie de sugerencias didácticas para elaborar el **plan de curso**, concebido como uno de los momentos esenciales de la planificación didáctica, a través del cual se organiza la situación de enseñanza-aprendizaje.

Para elaborar el plan de curso, el (los) docente(s) tiene(n) que tomar un conjunto de decisiones relacionadas fundamentalmente con el qué, el para qué y el cómo enseñar-aprender. De la pertinencia de estas decisiones depende en gran medida la calidad del plan, cuyo indicador cualitativo esencial es el aprendizaje que finalmente logra el participante.

El impacto de la nueva visión del aprendizaje en el diseño de los materiales didácticos para la educación a distancia

Los materiales y los medios didácticos son elementos cruciales en la educación a distancia. A nuestro juicio, no hemos prestado a este elemento sustantivo de dicha modalidad toda la atención que se requiere, si realmente aspiramos alcanzar ciertas cotas de calidad.

La elaboración y producción de los materiales, entendidas como un trabajo en equipo, no han logrado consolidarse en un contexto que, como el nuestro, sigue concibiendo la docencia como una actividad básicamente individual. El modo de producción de la docencia a distancia como labor compartida por un grupo docente consustanciado con una cierta visión del contenido didáctico, con unos ciertos criterios consensuados acerca de las estrategias y actividades más pertinentes para el desarrollo de determinadas competencias, no ha calado en nuestro modo de hacer docencia.

Creemos que a pesar del vertiginoso desarrollo que han alcanzado las TIC en educación, en nuestro contexto socioeconómico y cultural tenemos que seguir prestando mucha atención al material impreso y a la palabra escrita como elemento central del proceso pedagógico de la educación a distancia.

Evidentemente, la visión con la que hoy debemos abordar la elaboración, producción y distribución de los materiales no tiene nada que ver con los criterios que sustentábamos en los inicios de la década de los 70. Se han producido demasiados cambios en la forma de ver los procesos de enseñanza-aprendizaje para seguir manteniendo aquellas visiones y criterios.

Uno de los cambios radicales que se ha producido tiene relación con la manera de concebir el contenido didáctico. Hemos pasado de una concepción meramente disciplinar de los contenidos a la problematización del contenido como base para el desarrollo de proyectos y la solución de problemas.

Como señala Rowntree (1999), enseñar a un alumno a través del auto-aprendizaje es distinto a cualquier otra clase de enseñanza que hayamos practicado anteriormente. No se parece a una clase magistral, tampoco es una demostración. Incluso, dice Rowntree que el estilo adecuado para la redacción difiere bastante del que la mayoría de los profesores habrán utilizado con anterioridad para escribir conferencias, artículos, manuales o libros de texto.

Deberíamos imaginarnos que estamos realizando una labor tutorial con un estudiante en particular. "Todo lo que querríamos decirle a este individuo en concreto hay que ponerlo por escrito, formando lo que yo llamo una tutoría en papel" (Rowntree, 1999; 86).

Entre los aspectos cruciales que deben caracterizar a esa tutoría se encuentra el desarrollo de ejercicios y actividades que impliquen trabajar con los contenidos en tareas auténticas, en situaciones reales de la vida profesional, en lugar de hacerles leer simplemente sobre un tema para luego parafrasearlo y reproducirlo mecánicamente en alguno de los muchas veces mal llamados "trabajos prácticos". Ayudar a los alumnos a reflexionar sobre su propio aprendizaje, promover la autorregulación, fomentar el aprendizaje colaborativo.

Tenemos que asumir que la palabra escrita fue, es y seguirá siendo el principal medio de la educación a distancia y que si logramos manejarla de una manera eficaz con fines de autoaprendizaje podemos adaptarla a muchos otros medios.

Nuestro reto es, primordialmente, construir un discurso didáctico inteligible y motivador dirigido a fomentar el desarrollo de actividades significativas. Poniendo siempre énfasis en la actividad del alumno, el centro del proceso se sintetiza finalmente en lo que él hace y en lo que ocurre en su mente y en los procesos que realiza para construir su propio conocimiento, todo lo demás tiene que ser tributario de este fin supremo.

Los docentes solemos generar mucha más información y proponemos muchas más actividades de las que los alumnos pueden realizar razonablemente. Hay muchos elementos que pueden contribuir a explicar esta situación.

El docente convencional, cuando debe enfrentar el nuevo rol que le toca desempeñar en una modalidad a distancia, suele asumir con más frecuencia de la deseable prácticas presencialistas.

Hay que cambiar el criterio de exhaustividad por el de significatividad. Siempre que sea viable es conveniente aprovechar las posibilidades de proponer actividades a los alumnos a partir de materiales ya publicados. Sin embargo, tenemos que producir materiales complementarios que organicen y den sentido a la actividad del alumno con esos materiales. Los materiales para la enseñanza necesitan una planificación concienzuda; hay que escribirlos, probarlos, volverlos a escribir y, así hasta que *funcionan*.

En nuestra educación a distancia se ha recurrido al "texto preexistente" (Contasti). Éste ha sido un tema ampliamente discutido, pues mientras algunos consideran que los textos del mercado deben utilizarse sin mayores limitaciones que su relación con el contenido curricular, para otros, como Rowntree, antes de utilizar los materiales ya existentes tenemos que responder algunas cuestiones esenciales, entre ellas, las siguientes:

Audiencia: ¿para quién fue escrito?, ¿es su audiencia similar a los alumnos que realizarán el curso?, ¿responde a objetivos didácticos parecidos a los que se persiguen en nuestro curso?, ¿qué conocimientos previos demandan de la audiencia?, ¿cuál es la amplitud, profundidad, precisión y actualización del tema?, ¿hay omisiones relevantes o porciones considerables de contenido irrelevante?, ¿a qué enfoque didáctico responde: lectura y memorización; aplicación y práctica a través de ejercicios y actividades?, ¿se orienta el uso del material?, ¿se utiliza un vocabulario adecuado? Hay además que considerar otra serie de cuestiones relacionadas con el formato, el coste, la disponibilidad, comparación con otras alternativas, etc.

En síntesis, utilizar materiales ya existentes no es simplemente una cuestión de copiar y distribuir textos del mercado o "fusilar" capítulos, la mayoría de las veces sin considerar los problemas relacionados con los derechos de autor y toda la problemática que se plantea alrededor de este asunto. Más temprano que tarde los sistemas a distancia tendrán que irse ajustando progresivamente a las normas internacionales que sobre esta materia se están imponiendo.

Es improbable que los materiales existentes respondan a las necesidades del curso, de allí que pueden elaborarse guías de estudio o textos de referencia que ayuden a obtener mejor rendimiento del texto, complementando el material con esquemas y resúmenes; mapas conceptuales; diagramas; redes semánticas; bibliografías comentadas; ejemplos relacionados, casos, preguntas y actividades; modelos de respuesta, listas de comprobación, sugerencias de trabajos y actividades prácticas.

Este modo de producción de materiales impresos fue utilizado prácticamente desde su creación en 1969 por la OPEN UNIVERSITY, institución pionera de la educación a distancia a escala mundial. Según Macdonad-Ross (1999; 149), "...esta innovación ha tenido una importancia clave... En el grupo de responsables de un texto académico figuran aquellos que se encargan de planificar, redactar, comentar o llevar a cabo la revisión inicial de los materiales didácticos, entre los que suele haber profesores de universidad, tecnólogos de la

educación, editores, productores de tv, tutores, asesores, y en general, todos aquellos que colaboran en los materiales o cuya participación resulta clave en alguno de los momentos de la etapa de elaboración”.

“Nuestro enfoque de trabajo en equipo ha resultado ser muy superior al que tradicionalmente se utiliza en las universidades” Macdonad-Ross (1999; 150). El gran reto es mejorar nuestra capacidad para formar estudiantes verdaderamente autónomos. Cuando tenemos que enfrentarnos con alumnos cada vez peor preparados para estudiar por su propia cuenta, debemos mejorar nuestra capacidad para formar alumnos autónomos.

La formación de alumnos autónomos es difícil de determinar porque todavía no sabemos muy bien cómo se forman alumnos auténticamente autónomos y capaces de autorregularse: Los argumentos que apoyan la importancia de esta meta de la educación a distancia son los siguientes:

- Importancia de formar alumnos capaces de ponerse al día por sí mismos en lugar de limitarse a atenderlos. La universidad a distancia deberá orientarse hacia la formación de alumnos que no precisen de la tutela permanente del profesor.
- El reto es crear ambientes de aprendizaje ricos en recursos de muy variada naturaleza que permitan al propio alumno autorregularse.
- Hay que trabajar por proyectos, por problemas, con situaciones auténticas, tareas auténticas en ambientes reales de trabajo y de actividad social.
- Hay que atender en los procesos de formación la búsqueda de cambios en el sistema personal de valores (apertura hacia nuevas ideas y revisión de las existentes), automotivación, desarrollo de capacidades para organizar el tiempo, para adquirir técnicas de estudio, para comprender las razones de las dificultades, para usar los recursos de todo orden del entorno en la formación, para adquirir un pensamiento crítico, técnicas de investigación en realidades concretas, trabajo en biblioteca, planificar la búsqueda de información, adquirir habilidades para adquirir procesar y analizar información.

En la Tabla 1 se sintetizan y contrastan los principales cambios que se han operado con respecto al aprendizaje. En lo que denominamos *paradigma emergente* se integran diversos enfoques sobre el aprendizaje que tienen como rasgo común concebir al participante como un ente activo, capaz de dirigir su propio aprendizaje.

Tabla 1

Sugerencias didácticas para elaborar un buen plan de curso

| PARADIGMA TRADICIONAL | PARADIGMA EMERGENTE |
|---|--|
| Estandarización | Personalización |
| Exposición del material. Trasladar información al alumno. | Satisfacción de las necesidades del que aprende. Ayudarle a comprender las capacidades de su inteligencia. |
| Aprendizaje pasivo dirigido por el profesor. | Aprendizaje activo dirigido por el alumno (o conjuntamente). |
| Iniciativa, control y responsabilidad del profesor. | Iniciativa, control y responsabilidad compartida. |
| Aprendizaje descontextualizado. | Tareas auténticas y significativas. |
| Tiempo constante, resultados variables. | Dejar que el que aprende tenga el tiempo que necesite para alcanzar los resultados deseados. |

1- Caracteriza y organiza la situación de aprendizaje

Cuando iniciamos cualquier actividad de aprendizaje solemos realizar una serie de actividades introductorias que tienen por objeto identificarnos, conocernos, expresar nuestras expectativas y necesidades acerca del curso, presentar el programa y negociar, para llegar a acuerdos, los objetivos, las actividades y la evaluación. También aprovechamos este espacio para estimular la interacción entre los estudiantes, invitándolos a conformar grupos de trabajo o cualquier otra modalidad que les permita conocerse, comunicarse, intercambiar información y desarrollar actividades conjuntas (**trabajo colaborativo**). Estas son algunas de las funciones que cumple este primer momento del Plan. Hay que incluir al inicio de la Unidad un

espacio destinado a estos propósitos tomando en cuenta básicamente los siguientes aspectos:

- Quiénes son los actores de la situación de enseñanza-aprendizaje (Facilitador, estudiantes, entre otros).
- Qué se va a enseñar y qué se puede aprender: conocimientos, habilidades, actitudes. Tipo de conocimiento que se quiere desarrollar.
- Cuándo: momento y duración de la Unidad (corto o largo plazo).
- Cómo: materiales, medios y estrategias.
- Por qué: criterios y justificación de la Unidad en el marco curricular.

2- Todo lo que pudiéramos decir a estudiantes que estuvieran trabajando en nuestra presencia debe ser tomado en consideración y puesto por escrito, (Rowntree, 1999)

Una herramienta que hemos utilizado para organizar la situación instruccional, es el **MAPA** que aparece en la Tabla 2, mediante el cual podemos:

- Precisar a quién está dirigida la UC.
- Hacer explícita la contribución de la Unidad al desarrollo de competencias en el área.
- Establecer los medios, recursos y tiempo disponibles para el desarrollo de la Unidad.
- Definir responsabilidades y compromisos (del Facilitador y de los participantes).

Tabla 2
Mapa para organizar la situación instruccional

| | | | | | |
|-----------------------------------|--|---|--|--|---|
| ¿A quién está dirigida la Unidad? | ¿Qué esperan los estudiantes de la U en términos de adquisición de competencias? | ¿Cómo puede contribuir esta U al desarrollo de competencias en el área? | ¿Con qué medios, recursos y tiempo contamos para el desarrollo de la Unidad? | ¿Qué responsabilidades y compromisos asume el Facilitador de la Unidad de Formación? | ¿Qué responsabilidades y compromisos asume el estudiante? |
|-----------------------------------|--|---|--|--|---|

Este mapa intenta organizar la situación instruccional. Contiene la perspectiva inicial del autor y sirve de base para tomar decisiones relacionadas con el diseño y plantear algunas hipótesis de trabajo. Sin embargo, debe enriquecerse con los aportes de los estudiantes.

La información que aporta el MAPA, reconstruido con la intervención de los participantes, puede servir de base para **ajustar la instrucción**, durante el proceso, en función de las características y necesidades específicas que se detecten.

Puede utilizarse cualquier otra modalidad para caracterizar y organizar la situación instruccional, como sería el **contrato de aprendizaje**, que comparte algunas de las características señaladas.

El desarrollo de este momento permite al facilitador conocer con mayor precisión a quién se dirige, así como las circunstancias y condiciones que pueden favorecer u obstaculizar el aprendizaje y ofrece la oportunidad a los estudiantes de conocerse y organizarse.

Las TIC ofrecen diversas posibilidades para el desarrollo de este primer momento. Hay que tener a punto los medios que vamos a utilizar y proporcionar información a los estudiantes sobre los procedimientos que tienen que utilizar para acceder a ellos, así como sus posibilidades y restricciones.

Se ha utilizado la página Web del curso como "medio maestro" articulado con el uso de CORREO, FORO, CHAT y GRUPO. La página Web de la Unidad es el eje organizador del curso e incluye la estructura y contenidos del mismo con los diversos elementos que estamos exponiendo. Contiene igualmente enlaces a los recursos de apoyo (lecturas, presentaciones, materiales en la red) así como los enlaces que permitan navegar por los demás medios. El FORO es particularmente útil para participar en forma organizada sobre tópicos o temas de interés, fomentar la participación, proporcionar realimentación durante el proceso e intercambiar ideas con el facilitador y entre los estudiantes. El GRUPO ofrece una gran variedad de opciones que permiten incluir documentos, tablas, fotografías, realizar

sondeos, chatear, enviar mensajes, pueden incluirse además los perfiles de los participantes acompañados de fotografías. Siempre es conveniente establecer algunas reglas de comportamiento compartidas que permitan aprovechar los medios para los fines de aprendizaje y no desviar su uso hacia el mero intercambio social o personal.

Para determinar si hemos organizado adecuadamente la situación instruccional podemos utilizar preguntas como las siguientes:

- ¿Tienen los participantes la oportunidad de conocerse y conocer a su facilitador?
- ¿Los participantes tienen la oportunidad de expresar sus expectativas y necesidades acerca de la UC?
- ¿Hay información sobre la duración, finalidades, actividades y evaluación de la Unidad?
- ¿Saben los participantes lo que tienen que aprender y particularmente sobre el tipo de conocimiento que se pretende desarrollar?
- ¿Se caracterizan las estrategias y los medios que serán utilizados?
- ¿Los estudiantes tienen la posibilidad de participar en la organización de la situación de aprendizaje?

En síntesis, se trata de “dar voz” al participante en la organización del proceso, invitarlo a participar y a reflexionar para que pueda integrar de manera significativa esta experiencia de aprendizaje en su proyecto personal de desarrollo. Esta reflexión contribuye a que el estudiante le dé sentido a la Unidad y lo induzca a ponerse metas con respecto a la misma. Si el estudiante atribuye sentido a la Unidad, sus motivos e intenciones se clarifican y su nivel de compromiso aumenta.

Los participantes son los protagonistas y destinatarios de la Unidad, si entendemos sus aspiraciones y demandas, podemos organizar una situación de aprendizaje que se corresponda con sus necesidades e intereses y con el contexto social y cultural en el que se desenvuelven.

3- Relaciona el conocimiento previo del participante con el nuevo conocimiento

Estimula, desde el propio comienzo de la Unidad (U), la participación reflexiva de los estudiantes y la activación de algunos procesos cognitivos implicados en el aprendizaje del tema.

Una de las modalidades que hemos ensayado es la VISIÓN PANORÁMICA, que constituye un desarrollo amplio del tema central de la Unidad en el que se intercalan preguntas que el participante va respondiendo de acuerdo con sus experiencias y conocimientos en el área. La realización de esta actividad sirve de puente cognitivo entre el conocimiento previo y el nuevo.

Este tipo de estrategia permite integrar la visión del diseñador de la Unidad, con la que construyen los propios estudiantes, a partir de las reacciones que se generan a las interrogantes y proposiciones (en recuadro y en cursiva) que se van intercalando a lo largo del discurso.

El análisis crítico del texto incluido en la VISIÓN PANORÁMICA opera como un **organizador previo de tipo introductorio y conceptual**, que contribuye a estructurar el campo de problemas, conceptos, metodologías y actitudes, que configuran la temática tratada en la Unidad.

Las respuestas deben reflejar el estado de conocimientos y experiencias del participante sobre el tema al inicio de la Unidad, en tal sentido, no hay respuestas correctas o incorrectas. Lo más importante es que la actividad ayude al participante a objetivar su propio conocimiento del tema.

Las preguntas y proposiciones pueden asumir diversas formas, dependiendo de la naturaleza del contenido y de la temática específica que se aborde. En el caso de una Unidad de un Curso de Diseño de Instrucción, la VISIÓN PANORÁMICA presenta la evolución histórica que ha experimentado el diseño. Algunas de las preguntas que se hicieron y de los procesos implicados en las mismas se evidencian en la Tabla 3:

Tabla 3
Ejemplos de preguntas y de los procesos implicados en las mismas

| Preguntas | Procesos Implicados |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - ¿Compartes estas apreciaciones? - ¿Cuál es (o era) la situación en el ámbito de la institución donde trabajas? - ¿Se articulan medios audiovisuales y demás recursos para el aprendizaje? | <ul style="list-style-type: none"> - Tomar posición. - Activar el recuerdo de experiencias relacionadas. |
| <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué impacto ha tenido el enfoque conductista en tu formación y en tu desempeño como docente? - ¿Has diseñado materiales y medios con este enfoque? Descríbelos. - ¿Conoces materiales diseñados a la manera conductista?, ¿cuáles son sus características más relevantes? | <ul style="list-style-type: none"> - Establecer diferencias. - Evocación de experiencias significativas. |
| <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué incidencia ha tenido este enfoque en tu contexto institucional y en tu desempeño como docente? - ¿Por qué se afirma que la educación a distancia debe responder a un enfoque sistémico? | <ul style="list-style-type: none"> - Explorar conocimientos previos. |
| Diferencia el enfoque constructivista del conductismo: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Tienes una posición tomada sobre estos enfoques? - ¿Podrías diferenciar materiales de orientación constructivista de los elaborados de acuerdo con la perspectiva conductista? | <ul style="list-style-type: none"> - Tomar posición. - Establecer diferencias. - Relacionar conceptos. |
| <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se vive (o vivió) este proceso en el ámbito de la institución donde trabajas o donde estudiaste? - ¿Cuál es tu posición? - ¿Representa gráficamente el proceso iterativo que se describe en el párrafo anterior? | <ul style="list-style-type: none"> - Representación gráfica de procesos |
| <ul style="list-style-type: none"> - ¿Podrías agregar algún otro rasgo del diseño instruccional dentro de este enfoque? - ¿Cuál es tu visión del diseño instruccional? - Para conceptualizar el diseño instruccional en el campo particular de los sistemas de educación abierta y a distancia, quizás sería necesario incorporar otras dimensiones: ¿Cuáles debieran ser esas dimensiones? | <ul style="list-style-type: none"> - Generar ideas y conceptos relacionados. - Construir su propio significado del concepto de diseño instruccional. |

Pueden utilizarse otras modalidades como serían el mapa de conceptos, diagrama V, mapas mentales, esquemas, representaciones gráficas de diverso tipo, cuestionarios, sondeos, como base para explorar los conocimientos y experiencias previas del participante y relacionarlos con el nuevo aprendizaje.

Para determinar si hemos relacionado el conocimiento previo del participante con el nuevo podemos utilizar preguntas como las siguientes:

- ¿Tiene oportunidad el participante de expresar sus conocimientos y experiencias previas sobre el tema?
- ¿Se exploran conceptos, principios, teorías, experiencias personales y profesionales previas relacionadas con el tema?
- ¿El participante recibe información sobre la pertinencia y utilidad de sus conocimientos y experiencias previas para el nuevo aprendizaje?

4- Organiza el contenido en temas o unidades tomando en cuenta el marco curricular y las necesidades del que aprende

Organiza el contenido considerando el tipo de conocimiento que se quiere lograr en los estudiantes. En la Tabla 4 se presentan los distintos tipos de conocimiento y los roles de profesores y estudiantes en cada uno de ellos:

Tabla 4

Mingorance, Pilar. (2003). Metodología de enseñanza universitaria. La mejora de la situación de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias. En: Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior. Barcelona: Octaedro

| Dominio | Conocimiento por transmisión | Conocimiento interpersonal | Conocimiento independiente | Conocimiento contextual |
|-----------------------------|--|---|--|---|
| Rol del estudiante | Obtiene el conocimiento del profesor. | Comprende el conocimiento. | Conoce por sí mismo. Comparte su visión con otros. Crea su propia perspectiva. | Cambia y compara perspectivas. |
| Rol de los compañeros | Busca materiales. Explica lo que ellos tienen que aprender. | Proporciona cambios activos. | Busca puntos de vista. Sirve como fuente de conocimiento. | Aumenta el aprendizaje como vía de contribución cualitativa. |
| Rol del Profesor | Comunica el conocimiento de forma apropiada. Asegura que los estudiantes comprenden el conocimiento. | Usa métodos para dirigir la comprensión. Emplea métodos que ayuden a aplicar el conocimiento. | Promueve el pensamiento independiente. Promueve cambios de opinión. | Promueve la aplicación del conocimiento al contexto. Promueve discusiones evaluativas de las perspectivas. Estudiantes y Facilitadores se critican. |
| Naturaleza del conocimiento | Es cierto y absoluto. | Es parcialmente cierto y parcialmente incierto. | Es incierto. Cada uno tiene sus propias creencias. | Es contextual: juicios en base a evidencias en el contexto. |

Las decisiones sobre el tipo de conocimiento tienen consecuencias en la formulación de los contenidos y en la selección de las actividades. En la educación superior se hace énfasis en el **conocimiento independiente y contextual en un ambiente de trabajo colaborativo (interpersonal)**. Generalmente el conocimiento por transmisión remite a la formulación de contenidos disciplinares y teóricos y conduce al desarrollo de actividades reproductivas. Mientras que, en el otro extremo, un conocimiento de tipo contextual conduce a formular contenidos más relacionados con situaciones de la realidad y a actividades de naturaleza más crítica, productiva y creativa.

Es necesario garantizar que se desarrollen **contenidos metodológicos o sintácticos**, que son los que están relacionados con el *saber hacer*. La formación no puede reducirse exclusivamente al desarrollo de contenidos de conocimiento o semánticos (hechos, conceptos, principios, teorías). Los contenidos metodológicos refieren a estrategias y acciones que se utilizan para resolver problemas, producir hechos, satisfacer necesidades y conseguir objetivos, entre otros. Suponen la aplicación de conocimientos y habilidades a situaciones o tareas particulares. Dentro de los contenidos metodológicos existen múltiples posibilidades, entre ellas, contenidos relacionados con:

- desarrollo de técnicas,
- aplicación de normas, directrices o principios científicos,
- aplicación de procedimientos, criterios o principios éticos para tomar decisiones, satisfacer necesidades o resolver problemas.

Hay que cambiar las actitudes tradicionales frente al contenido que suele percibirse como un cuerpo estable de conocimientos ya cristalizados, debemos entenderlo, por el contrario, como un conocimiento en proceso de construcción permanente. De tratar el saber como un producto estático debemos pasar al saber como proceso.

Para organizar el contenido hay que responder preguntas como: ¿cómo problematizar el curso y cada uno de los temas incluidos para favorecer el aprendizaje con sentido?

El contenido se presenta organizado en temas, unidades, problemas, núcleos temáticos o problemáticos. Considera la cantidad de contenido que puede ser aprendido por un participante medio y en particular las competencias que puede desarrollar durante el tiempo de duración de la Unidad. Hay que evitar a toda costa la proliferación de contenidos que resultan imposibles de abarcar. El contenido seleccionado está en sintonía con el perfil de egreso de la Carrera y del Área seleccionada por el participante. Hay que chequear que los contenidos satisfagan criterios como:

- Adecuación a las competencias establecidas en el perfil de la Carrera y en el Área.
- Actualidad.
- Relevancia para la formación.
- Representatividad o importancia dentro del área de conocimiento.
- Significatividad – estructuración que facilita la percepción de relaciones entre los conceptos relevantes.
- Transferencia de los aprendizajes adquiridos en acciones posteriores del campo profesional.

Para presentar la estructura de contenidos pueden utilizarse recursos como los mapas conceptuales, diagramas de flujo (contenidos procedimentales), esquemas o cualquier forma de representación gráfica que permita al que aprende visualizar las relaciones entre los contenidos de la Unidad. En la Figura 1 se incluye un ejemplo tomado de un curso Diseño de Instrucción:

Figura 1
Proceso de diseño instruccional desde una perspectiva constructivista



Con respecto a la estructura de contenidos que proponemos a nuestros estudiantes, es conveniente que nos detengamos a reflexionar sobre el tipo de “saber” al que hacen referencia. En tal sentido, cuenta Hargreaves (1999) cómo a veces los profesores describimos hiperbólicamente nuestra actuación formadora mediante la metáfora de que nosotros, piedra a piedra “estamos construyendo el edificio del saber de nuestros estudiantes”. Pero la visión de los estudiantes, dice, es menos optimista que la nuestra. Desde su perspectiva, lo único que hacemos es lanzarles nuestra propia piedra (nuestra disciplina, nuestros trabajos) y lo que ellos se limitan a hacer es tratar de defenderse lo mejor que pueden de los lanzamientos que les hacemos: aprenderse los textos, resolver los problemas, entregar sus trabajos. Y en cuanto pueden...dejan a un lado la piedra que les hemos lanzado. Al final, concluye Hargreaves, el resultado no es un edificio bien construido sino un montón de piedras (y eso si han tenido la suerte de no haber quedado descalabrados con alguna de ellas).

Para valorar la pertinencia de la estructura de contenidos que hemos seleccionado podemos utilizar interrogantes como éstas:

- ¿Se ha definido una estructura de contenidos que responde a los criterios de adecuación, actualidad, relevancia, representatividad o importancia dentro del área de conocimiento, significatividad y transferencia de los aprendizajes?
- ¿El tipo de conocimiento que promueven los contenidos es de naturaleza independiente y contextual?
- ¿Pueden identificarse claramente dentro de la estructura de contenidos los contenidos metodológicos o sintácticos (saber hacer)?
- ¿Es factible desarrollar la cantidad de contenidos seleccionados en el tiempo de duración de la UC?

5- Establece una clara direccionalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje

Incluye una presentación (introducción, justificación, fundamentación, o cualquier otra modalidad) donde se comunica al participante lo que sigue:

- El tema o contenido del que trata la Unidad y cada uno de los temas.
- Las competencias que el participante desarrollará como resultado del proceso.
- La naturaleza especial de los contenidos y su relación con las actividades diseñadas.
- Tipos de actividades y requerimientos que plantea al que aprende.
- Sugerencias y recomendaciones generales para el estudio.

Establece las competencias, objetivos, metas de aprendizaje, propósitos o finalidades, formuladas en términos de los aprendizajes que logrará el participante. La función principal que cumple esta parte del Plan es hacer del conocimiento del participante la dirección hacia la que se orientan los contenidos y el tipo de actividades que desarrollará durante su proceso de aprendizaje. Para comunicar la direccionalidad del proceso, pueden utilizarse otras opciones tales como incluir en la introducción o presentación de la Unidad referencias concretas sobre este aspecto.

Hay que establecer posibilidades de discusión y negociación de los objetivos considerando, hasta donde sea factible, los propios objetivos del que aprende y su posible articulación con los objetivos propuestos por el autor del Plan. Es decir, es necesario abrir espacios para incorporar la perspectiva del que aprende con respecto a la direccionalidad del proceso e introducir las modificaciones, reorientaciones o ajustes que permitan al estudiante "hacer suyo" el Plan y estimular su apropiación e identificación con los propósitos que ambos persiguen (diseñador y estudiante).

Para determinar si la direccionalidad del proceso ha sido establecida claramente en el Plan de Curso, podemos utilizar preguntas como:

- ¿Se clarifican las intenciones sobre lo que se pretende lograr durante el proceso y una vez finalizado el mismo?
- ¿Enuncia los principales resultados que se esperan alcanzar?
- ¿Posibilita la negociación con el que aprende favoreciendo la motivación?
- ¿Orientan el proceso y la evaluación del mismo?

6- Ofrece un conjunto de actividades significativas que facilitan especialmente la adquisición de competencias relacionadas con el saber hacer

La selección de actividades de aprendizaje se sitúa en la confluencia entre dos dimensiones igualmente relevantes, por un lado, la estructura de contenidos curriculares propios de la Unidad y, por el otro, el desarrollo de estrategias adecuadas para lograr el aprendizaje significativo de esos contenidos curriculares. Por esta razón, cuando seleccionamos las actividades tenemos que pensar tanto en el tipo de conocimiento que queremos desarrollar como en los procesos de aprendizaje implicados en el desarrollo de ese tipo de conocimiento.

Si pretendemos que el estudiante asuma papeles protagónicos en su aprendizaje, que se convierta en un aprendiz estratégico, hay que crear espacios que le permitan reflexionar tanto sobre su propio aprendizaje como sobre el conocimiento que construye a partir de ese aprendizaje. La reflexión implica dar sentido, ponerse metas, volver la atención a lo que se ha aprendido y pensar en el propio pensamiento (metacognición).

Las actividades de aprendizaje tienen que estar basadas en las metodologías de investigación propias del área de conocimiento a la que pertenece la Unidad. Esto significa que estarán centradas en el participante, orientadas a promover aprendizajes con un alto grado de significatividad, facilitarán la construcción de significados y la atribución de sentido sobre los contenidos de aprendizaje, impulsarán la adopción de enfoques profundos de aprendizaje, desarrollarán el pensamiento estratégico y harán uso estratégico de los aprendizajes realizados, entre otros. Las actividades no pueden responder únicamente a una lógica aplicacionista del conocimiento sino también a su uso contextualizado.

En las actividades hay que trabajar con **problemas y situaciones reales** sin renunciar a la profundidad con la que debe abordarse el conocimiento científico.

En la formulación de las actividades hay que garantizar un **equilibrio entre el conocimiento conceptual y el procedimental**. Esto quiere decir que tenemos que enseñar hechos y conceptos pero sobre todo estrategias y técnicas. Aprender a aprender es ante todo **“saber hacer”** y no sólo “saber”.

Estimular la **“toma de conciencia”** es otro de los requerimientos fundamentales de una enseñanza orientada a desarrollar la **autonomía del estudiante**. Hay que enseñar a los estudiantes a regular por sí mismos su aprendizaje (autorregulación) y ello implica hacerlos conscientes de cuándo aprenden y cuándo no y por qué.

Son coherentes con este enfoque las actividades que llevan a la **problematicación** de la realidad generando preguntas que ayuden a los estudiantes a **darse cuenta** de lo que no saben y necesitan aprender para resolver problemas. La **auto-interrogación** es una práctica pertinente dentro de las actividades para que el estudiante analice su propio pensamiento. El desarrollo de **argumentaciones** es otra opción adecuada para promover el contraste de ideas con las de otros y con nosotros mismos.

Dos de los dominios estratégicos que deben desarrollarse en las actividades son la **lectura y escritura de textos académicos**. **Leer para aprender a través del texto y escribir para aprender**.

Hay que prestar atención tanto a las estrategias de enseñanza como de aprendizaje. Además de las indicaciones para realizar la actividad y la provisión de los recursos necesarios, hay que hacer al participante sugerencias concretas acerca de las estrategias de aprendizaje que puede utilizar para desarrollar las competencias previstas en la Unidad.

Algunos principios que pueden servir para orientar el desarrollo de las actividades por parte del estudiante son los siguientes:

- Decirles lo que tienen que hacer antes de enfrentarse con la actividad.
- Establecer claramente los propósitos de la actividad.
- Recomendarles formas de abordarla.
- Relacionar la actividad con lo que ya saben.

- Ofrecer criterios y respuestas sobre el desarrollo de la actividad que les permita juzgar por sí mismos si están aprendiendo satisfactoriamente.
- Ayudarles a reflexionar sobre su propio aprendizaje durante el proceso y al finalizar el mismo.

Para determinar si hemos diseñado las actividades pertinentes podemos utilizar preguntas como:

- ¿En las actividades se trabaja con problemas y situaciones reales haciendo uso del conocimiento científico pertinente?
- ¿Hay un equilibrio entre el conocimiento conceptual y el procedimental: enseñamos hechos y conceptos pero sobre todo estrategias y técnicas (“saber hacer” y no sólo “saber”)?
- ¿Estimulan las actividades la “toma de conciencia”?
- ¿Hay dentro de las actividades sugerencias para que el participante pueda regular por sí mismo su aprendizaje (autorregulación) haciéndolo consciente de cuándo aprende y cuándo no y por qué?
- ¿Se problematiza la realidad generando preguntas que ayuden a los estudiantes a darse cuenta de lo que no saben y necesitan aprender para desarrollar la actividad?
- ¿Se usa la auto-interrogación para que el estudiante analice su propio pensamiento?
- ¿Se fomenta el uso de la argumentación para que el participante contraste sus ideas con las de otros y con él mismo?
- ¿Se desarrollan en las actividades los dominios estratégicos de lectura y escritura de textos académicos. Leer para aprender a través del texto y escribir para aprender?

7- Ofrece frecuentes oportunidades de evaluación que permiten valorar continuamente logros y obstáculos en el aprendizaje

En una enseñanza problematizadora el principal sentido de la evaluación es avanzar en la resolución de problemas. La evaluación tiene que permitir la reflexión y recapitulación acerca del problema, las actividades realizadas, obstáculos encontrados y posibles vías para superarlos. En síntesis, se trata de analizar todo el proceso que se lleva a cabo e introducir, durante el proceso, los ajustes o modificaciones necesarios para alcanzar una solución satisfactoria.

Por estas razones hay que prestar atención al tipo de actividades de evaluación que proponemos y al tipo de aprendizaje que fomentan. En esta perspectiva resultan útiles los siguientes procedimientos: trabajos individuales o colectivos, elaboración de informes sobre trabajos prácticos, uso del portafolio, elaboración de revisiones sobre los procesos desarrollados, entre otros. Hay que considerar que cada actividad de aprendizaje constituye una ocasión de evaluación y de lo que se trata en definitiva es de lograr la confluencia entre las situaciones de aprendizaje y evaluación.

Otra de las funciones esenciales de la evaluación es ayudar al estudiante a que autorregule su proceso de aprendizaje. Mediante la evaluación el participante determina lo que sabe y lo que debe aprender; reflexiona a lo largo de todo el proceso acerca de sus progresos y dificultades y valora el nivel de aprendizaje a que ha llegado en determinado momento, tomando en cuenta los objetivos del aprendizaje y los indicadores que le permitan emitir juicios de valor sobre el grado de conocimiento que está construyendo. La autoevaluación y la coevaluación son prácticas pertinentes con esta visión del aprendizaje y favorecen especialmente la toma de conciencia y la autorregulación.

Se perfecciona continuamente tomando en cuenta la información de retorno que proporcionan los estudiantes y la calidad del aprendizaje alcanzado.

Reflexiones finales

Hemos tratado de integrar una serie de proposiciones que pueden contribuir a orientar el diseño del plan de curso, no es una propuesta prescriptiva sino indicativa, que debe ser enriquecida con los aportes de quienes elaboran los planes.

Estas ideas surgen como resultado de un largo proceso de reflexión personal y colectiva que se ha venido dando en contextos reales de aplicación de la educación a distancia venezolana y que hemos ido construyendo, con la participación del colectivo.

Tratamos de imprimirle a esta propuesta la mayor flexibilidad posible, dejando en libertad a los autores de los planes de curso, de enriquecerla y ampliarla. Los planes deben elaborarse en grupo, promover la discusión para consensuar criterios y sustentar las decisiones. Hay que comunicar la teoría del programa a todos los que participen, pero una teoría que será necesario probar e ir ajustando en función de las experiencias y resultados que se obtengan.

Notas

¹ Escontrela, R. (2003). *Bases para reconstruir el diseño instruccional en los sistemas de educación a distancia. Docencia Universitaria 4 (1)*, pp. 25-48. Sadpro-UCV. Caracas.

Referencias

- Escontrela, R. (2003). Bases para reconstruir el diseño instruccional en los sistemas de educación a distancia. *Docencia Universitaria*, 4 (1), 25-48.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Macdonald-Ross, M. (1999). La producción de materiales impresos para la enseñanza a distancia. Últimos enfoques en materiales impresos para la enseñanza a distancia. En Martín & Ahijado (Coord.), *La Educación a Distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid: Ediciones De la Torre.
- Martín R., E. (1999). Dilemas y supuestos teórico-prácticos del desarrollo institucional de la educación a distancia. En Martín & Ahijado (Coord.). *La Educación a Distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid: Editorial de la Torre.
- Martín R., E. & Ahijado Q., M. (Coord.). (1999). *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid: Editorial de la Torre.
- Mingorance, P. (2003). Metodología de enseñanza universitaria. La mejora de la situación de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias. *Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro.
- Rowntree, D. (1999). Como escribir una lección de autoaprendizaje. En Martín, E. & Ahijado (Coord.), *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Tennyson, R. (1995). The impact of the cognitive science movement on instructional design fundamentals. En Seels, B. (Ed.), *Instructional Design Fundamentals*.