

Competencias docentes para el uso de la plataforma Moodle.
Una experiencia formativa en posgrado

Adriana Piedad García Herrera¹

Resumen

Se presenta el caso de una investigación acerca de una maestría en educación con orientación profesionalizante dirigida a la innovación y la utilización de las TIC, en la que se utiliza la plataforma Moodle como apoyo al desarrollo del currículum. El trabajo muestra y ejemplifica tres competencias docentes básicas de una formadora de educación superior para hacer el diseño de dos sesiones no presenciales de clase, que muestran que no es suficiente contar con TIC en las aulas y en la escuela, el uso de los artefactos tecnológicos depende del desarrollo de competencias docentes y de la manera creativa como se aprovechan en el diseño instruccional. El trabajo muestra resultados de una investigación cualitativa por medio de un estudio instrumental de caso que documenta y ejemplifica tres competencias básicas para el uso eficiente de la plataforma Moodle en sesiones no presenciales: (1) la claridad de contenido, (2) el diseño instruccional y (3) la tutoría y acompañamiento. En el trabajo se pueden identificar los logros de los estudiantes en el trabajo autónomo que desarrollan cuando son dirigidos por una formadora competente que tiene claridad del perfil de egreso que quiere lograr con el trabajo que realiza en su asignatura.

Área temática: Los espacios no presenciales en el ámbito de la Educación Superior

Palabras clave: Competencias docentes, Plataforma Moodle, Diseño instruccional, Posgrado, Estudio de caso.

Introducción

Los espacios de formación de profesionales de la educación cada vez más se apoyan en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con propósitos muy variados. Moodle, Edmodo y recientemente Classroom de Google son plataformas de aprendizaje utilizadas en las instituciones educativas de educación superior como apoyo al desarrollo del currículum. La brecha digital superada gracias a los apoyos gubernamentales ha mostrado que no es suficiente contar con TIC en las aulas y las escuelas, es necesario utilizarlas de manera eficiente para que realmente haya valido la pena la inversión. El uso generalizado de las plataformas se ha impulsado en muchas instituciones educativas de educación superior y posgrado a partir de cursos y talleres, lo que demanda al profesorado nuevas competencias para incorporar las TIC a su práctica educativa.

Muchas de las instituciones educativas de todos los niveles han superado la primera brecha digital al incorporar diversas herramientas tecnológicas en apoyo a los procesos educativos. En el momento actual es común ver pantallas, proyectores y redes en las escuelas, el reto ahora es su uso, es decir, superar la segunda brecha digital. En pleno siglo XXI la brecha generacional se muestra de manera muy clara en

¹ Docente-investigadora de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Doctora en Educación por el Departamento de Estudios en Educación (DEEDUC) del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara. Correo: adrianapiEDAD.garcia@bycenj.edu.mx

el uso de las TIC. Los jóvenes del siglo XXI nacieron rodeados de pantallas, sean de televisión, computadora o celular, lo que Prensky ha denominado nativos digitales "y reclama de los educadores nuevas formas de enseñar" (Prensky, 2011). De tal manera que muchos de los educadores nacidos en el siglo XX tuvieron que migrar hacia el uso de las TIC para responder a las demandas de los tiempos actuales.

La presencia de las TIC en las instituciones de educación superior si bien no resuelve los problemas educativos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, sí brinda una condición diferente para enfrentarlos. La visión de progreso que descansa en la incorporación de artefactos tecnológicos tiene como consecuencia el mito de la máquina, en términos de Álvarez y Méndez (1995, p. 23) que "ha llevado a depositar toda la esperanza y la confianza en que cada nuevo artefacto comportará directa o indirectamente una mejora de la vida humana". Usar TIC en la docencia para romper con ese mito implicaría la posibilidad de su utilización en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que por sí mismos no generan ningún cambio.

Muchas de las instituciones educativas de educación superior que ofrecen maestrías en educación con orientación profesionalizante se han convertido en una opción de formación para los docentes que se integran al servicio en Educación Media Superior y Superior, y que no tienen como formación previa estudios de docencia. Estas instituciones son escenarios importantes de incorporación de las TIC a las prácticas de enseñanza, de tal manera que el acercamiento a estos procesos resulta necesario para conocer experiencias formativas concretas que brinden pistas para comprender de qué manera van migrando los docentes al uso de las tecnologías. Las experiencias exitosas de uso de las TIC descansa en la posibilidad de los profesores de partir de sus conocimientos previos de la disciplina con la que trabajan y de incorporar los nuevos aprendizajes sobre las TIC y su uso efectivo en el aula, de tal manera que documentar una experiencia exitosa permite dar cuenta de las competencias desarrolladas por los docentes en ámbitos tecnológicos a los que han tenido que migrar.

En el sureste de México se ofrece una maestría en educación con orientación profesionalizante en el ámbito de la innovación y el uso de las TIC que por casi diez años ha formado a los profesionales de la educación media superior y superior de la región. Con la finalidad de contribuir a la comprensión del significado de la orientación profesionalizante de los posgrados en el ámbito educativo, y la manera como éste se refleja en las prácticas de formación, se realizó una investigación de corte cualitativo por medio de un estudio instrumental de caso (Stake, 2010), con un acercamiento a los escenarios naturales para aprehender los significados a partir de los protagonistas. Este tipo de investigación tiene un enfoque fenomenológico de incorporación del investigador en periodos prolongados de trabajo de campo, para comprender desde dentro la manera particular como se entiende y se lleva a la práctica la formación profesionalizante.

Se realizaron observaciones de clase a cuatro formadores de asignaturas obligatorias de la maestría de referencia² y después de cada sesión de observación se hizo una entrevista focalizada desde la perspectiva de Sierra (1998), favoreciendo el flujo libre de la conversación. El trabajo que se presenta a continuación se refiere a la asignatura

² En adelante se identificará como maestría observada (MO).

"Procesos en el desarrollo curricular" correspondiente a primer semestre. En el trabajo de campo se estableció que las actividades que se realizaran en las clases de la MO serían las actividades que se observarían, sin modificar la programación de los formadores, es decir, sin la intervención de la investigadora. Se programó la observación de cuatro clases consecutivas, cada una con una duración de 2.5 horas en una sesión semanal, y la entrevista correspondiente posterior a la observación. En la primera entrevista con la formadora responsable de la asignatura ella hizo referencia a las características de las clases en esas cuatro sesiones. Dos clases se iban a trabajar en espacios no presenciales a través de la plataforma Moodle, dado que la formadora iba a realizar actividades en un campus foráneo; y las dos restantes en sesión presencial.

Como parte de la programación de las actividades de la investigación que no pretendían modificar la organización de la formadora, se le planteó la posibilidad de consultar los espacios no presenciales y la plataforma, para conocer las actividades previas a la clase y lograr también un acercamiento virtual a los cursos. La formadora estuvo de acuerdo y ese fue en evento inesperado que dejó ver una práctica de formación concreta a través de la plataforma Moodle que no se había identificado en las visitas anteriores y que brindó prácticamente todo el contexto de la clase presencial.

Prácticas de formación utilizando la plataforma Moodle

Desde 2005 la Facultad de Educación que ofrece la MO incorporó a sus actividades académicas la plataforma Moodle. Las prácticas de formación en estos escenarios tecnológicos se conciben como actividades más abiertas, de intercambio constante y construcción colectiva del conocimiento. La plataforma virtual Moodle es un acrónimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* y significa ambiente de aprendizaje dinámico orientado a objetos (González y Del Río, 2011, p. 168). Utilizar la plataforma en los espacios no virtuales de educación es como tener una extensión de la clase disponible todo el tiempo para que los estudiantes gestionen su aprendizaje de manera autónoma.

La plataforma Moodle es un software libre y de código abierto,³ de tal manera que las instituciones educativas pueden personalizar el sistema para darle la forma y el contenido que les apoye en el logro de sus objetivos. Las funciones académicas básicas de Moodle son:

- Colocar recursos educativos en Internet para hacerlos disponibles y compartirlos.
- Crear espacios de comunicación como foros, mensajes y chats.
- Crear o colocar evaluaciones automatizadas interoperables.
- Recopilar, revisar y calificar tareas.
- Registrar calificaciones y otras acciones de los participantes. (González y Del Río, 2011, p. 177).

³ Para más información se puede consultar la página <http://moodle.com/>

Dicho recurso tecnológico tiene la finalidad de que los estudiantes avancen en la construcción de su propio conocimiento, lo que Pérez (2012) denomina “Aprender a educarse”, y al respecto señala:

El trabajo y las tareas de los seres humanos en la época contemporánea suponen una modificación sustancial de los hábitos y requerimientos intelectuales tradicionales. En la vida contemporánea se privilegian aquellos quehaceres que implican pensamiento experto y comunicación compleja, toma de decisiones, solución de problemas y creación de escenarios y situaciones alternativas (Pérez, 2012, p. 17).

Pero además demanda un nuevo perfil de los profesionales de la educación. El uso de plataformas virtuales y de diversos recursos tecnológicos en las aulas es una necesidad de profesionalización que está vinculada necesariamente con la innovación, por ese motivo la innovación tecnológica ha sido considerada como la innovación por excelencia (De la Orden, 2012, p. 4).

La necesidad de ausentarse de la formadora creó la necesidad de hacer una traducción (Gimeno, 1988) específica de su programa de estudio, aprovechando la ubicuidad de los recursos tecnológicos para estar conectados en todos momentos sin que fuera necesario el encuentro presencial. La docente interpreta el programa de estudios desde su propio acervo de conocimientos (Schütz y Luckman, 2009). Ella es Licenciada en Educación con una maestría en educación superior y a la hora de la investigación estudiaba el doctorado. Sus áreas de interés son Diseño y Evaluación curricular, Trabajo docente y Metodología de la Investigación. Forma parte del núcleo académico básico de la maestría y colabora en los procesos de titulación. Ha participado en otros programas de posgrado de la facultad en asignaturas relacionadas con los temas de su interés.

Era la tercera ocasión en que se hacía cargo del curso como titular. La primera vez que lo impartió programó sus actividades tratando de apegarse lo más posible al programa, pero ya en una segunda ocasión le fue haciendo algunas modificaciones en la temática y las estrategias de enseñanza, incluso en las lecturas.

Resultados

Las actividades académicas de la Facultad en la que se ofrece la MO se apoyan en una plataforma Moodle creada para el acompañamiento en los cursos de Licenciatura y posgrado, pero también para una oferta de cursos de educación continua y formación de profesores. La plataforma Moodle permite la socialización del contenido de las asignaturas en los posgrados, algunas ligas para la revisión de textos educativos, videos y otro tipo de material multimedia, así como las actividades a realizar en cada una de las sesiones de clase. Esta plataforma sirve como planeación del docente y también como guía para el avance de las actividades para los estudiantes. La utilización de esta tecnología ha brindado la posibilidad de que se ofrezcan algunas asignaturas optativas en línea durante el semestre, o en los cursos intensivos de julio, ambas son las asignaturas más buscadas por los estudiantes para completar sus créditos.

Una vez superada la primera brecha, superar la segunda, o sea el uso, demanda nuevas competencias de los docentes. Poner una actividad en línea en el caso estudiado muestra tres competencias de la formadora que son el aporte específico que se hace en este trabajo: (1) la claridad de contenido, (2) el diseño instruccional, y (3) el acompañamiento o tutoría en el trabajo en línea.

Claridad de contenido.

La asignatura de Procesos en el desarrollo curricular tiene el propósito de “analizar planes curriculares con el fin de identificar los paradigmas subyacentes” y se conforma de 4 temas sin subtemas:

1. Pedagogía y currículo
2. Procesos de desarrollo curricular
3. Paradigmas y modelos curriculares
4. Análisis de los componentes del currículo

Durante el periodo de la investigación se revisó el tema “Elementos del currículum” que específicamente no se menciona en el programa, quizá debido a que no se señalan subtemas. Para el tratamiento del tema en la clase la formadora colocó su equipo de cómputo⁴ y proyectó un esquema que se refiere a los tipos de currículo según Posner (2005), para retomar el tema en el que se quedaron la última sesión. Fue preguntando al grupo por cada uno y en el interrogatorio se veía la claridad en el manejo del tema al hablar del currículum oficial, el operacional, el oculto, el nulo y el extracurriculo. Los estudiantes iban comentando en qué consistía cada uno y fueron poniendo ejemplos. La formadora ejemplificó cada uno de los tipos de currículo con su propia asignatura, lo que provocó en los estudiantes nuevas preguntas y mayor participación en la explicación.

En el tratamiento del tema hizo énfasis en la característica simultánea de los tipos de currículo y su separación para fines de estudio. A lo largo de la exposición la formadora consultó a los estudiantes si tenían preguntas y para cerrar esa parte hizo una reflexión acerca de su complejidad: “cuando te adentras en el estudio de un tema descubres que es mucho más complejo de lo que habías pensado, esa complejidad es la que te compromete a seguirlo estudiando o analizarlo o investigarlo” (RC4).⁵ La formadora les cuestionó acerca del estudio y el análisis del currículum con el que trabajaban y fue haciendo preguntas para que los estudiantes fueran reflexionando sobre el tema, porque para el trabajo final del semestre se les estaba solicitando el análisis del currículo con el que trabajaban y tenían que incluir los temas que vieron en la clase.

Pasaron al siguiente tema que correspondía a los factores estructurales o marco del currículum tomando nuevamente a Posner (2005) como referencia. La formadora proyectó un esquema y a partir de él fue explicando el contenido y provocando la participación de los estudiantes. Mencionó que los elementos que revisaron en las

⁴ En todas las aulas de posgrado en las que se ha observado tienen cañón, un control que está a la mano con un lazo, una pantalla de proyección desplegable y una pantalla LCD. Las conexiones para los equipos están en la pared junto al escritorio y a lo largo del salón hay múltiples contactos. La primera brecha tecnológica parece superada en la Facultad en la que se ofrece la MO.

⁵ Se refiere a la clave del registro de observación.

tareas pasadas se referían a la parte interna al currículo y los factores marco a la externa, entre los que Posner señala ella retomó seis y los explicó rápidamente porque ya quedaba poco tiempo de la clase: la cultura, las políticas, el factor tiempo, las personas, la organización y el ambiente físico.

En la segunda sesión observada se trabajó con el tema “Perspectivas curriculares”, en el programa no se señala de esa forma, pero al parecer corresponde a “Paradigmas y modelos curriculares”. Previo a la clase, a través de la plataforma, se solicitó que se hiciera la lectura de Posner (2005). Inició la clase proyectando un esquema de lafrancesco (2004) y a partir de preguntas fue relacionando los elementos del currículo con los factores marco de Posner (2005). En la participación de los estudiantes les pedía que precisaran las denominaciones de los tipos de currículo y sus elementos, con la finalidad de que fueran integrando los conceptos a sus explicaciones.

En la segunda parte de clase la formadora introdujo un nuevo tema señalando que las perspectivas curriculares refieren a las distintas miradas desde las cuales se puede ver el currículo y proyectó otra lámina en la que se mostraban algunas de las perspectivas propuestas por Posner (2005): la Tradicional, la centrada en la Estructura de las disciplinas, la Experimental (o experiencial), la Conductista y la Constructivista. Señaló la importancia de estudiar las perspectivas con la finalidad de preguntarse acerca de la congruencia del currículo cuando se hacía el análisis.

Señaló que el tema lo iban a revisar en dos sesiones, una en la que se revisaran los aspectos teóricos de las perspectivas y otra en la que cada equipo iba a preparar una microclase con la perspectiva que revisó, para que los demás pudieran acercarse a una vivencia con las distintas perspectivas. Para iniciar pidió a los estudiantes que formaran cinco equipos para trabajar con la técnica de la rejilla, entregó una hoja a cada equipo en la que venían especificadas las instrucciones. Cada equipo iba a analizar una perspectiva distinta para responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál debe ser el propósito y contenido?
- ¿Cómo debe organizarse el currículo?
- ¿Cómo debe ser la implementación?
- ¿Cómo se debe evaluar?

Los alumnos trabajaron en equipos poco más de una hora pero se enfrentaron con problemas para entender el texto y poder contestar las preguntas. Es un contenido complejo que los estudiantes no logaron entender con claridad, pero la maestra sí lo domina y por ese motivo cambió la estrategia para que en plenaria se fueran clarificando las dudas que identificó en la primera parte de la clase. Durante las sesiones presenciales que se pudo observar el trabajo de la formadora con los estudiantes se nota claramente el dominio que tiene del tema, sin embargo, lo relevante para este trabajo es el uso que hace en el diseño instruccional de las sesiones no presenciales de la clase y que anteceden a la observación presentada.

Diseño instruccional.

La formadora utiliza la plataforma Moodle regularmente para el apoyo de sus clases y en el semestre observado hizo el diseño de dos sesiones no presenciales por la

necesidad de darle continuidad a la clase dado que ella no podría estar presencialmente en la sesión. Utilizar la plataforma para crear una sesión no presencial muestra competencias importantes de la formadora que van más allá del dominio del contenido, se refieren al uso de ese contenido en el diseño de actividades no presenciales que motiven a los estudiantes al trabajo autónomo y al avance en el tratamiento de los temas.

El modelo del diseño instruccional que utilizan es el PRADDIE, que incorpora la fase de pre-análisis al modelo de fases que se caracteriza por el Análisis, Diseño, Desarrollo, Realización y Evaluación. Dado que la clase se realiza de manera presencial regularmente la formadora de manera constante y sistemática realiza las fases de pre-análisis y análisis de los procesos de sus estudiantes. A pesar de ser estudiantes de primer semestre de maestría la formadora los conoce a todos por su nombre y tiene información suficiente acerca de su profesión de origen y de las actividades docentes que realizan en educación media superior y superior.

Ese conocimiento que tiene de sus alumnos le permite usar de manera efectiva las TIC, ya que como señalan González y Del Río (2011, p. 147) "la tecnología no garantiza mejoras en el aprendizaje ni motivación. El éxito estará en función de que los objetos sean la forma apropiada para resolver un problema particular". El problema que se le presenta a la formadora es la necesidad de desarrollar una clase a distancia debido a su participación en un evento en una sede foránea, pero ella tiene experiencia en el manejo de la plataforma y además tiene dominio del contenido de la asignatura que imparte, de tal forma que tienen las competencias idóneas para el diseño de las sesiones no presenciales, en continuidad con las sesiones presenciales.

La formadora enriquece las funciones académicas básicas que González y Del Río (2011, p.177) señalan para la plataforma Moodle:

- Colocar recursos educativos en Internet para hacerlos disponibles y compartirlos.
- Crear espacios de comunicación como foros, mensajes y chats.
- Crear y colocar evaluaciones automatizadas interoperables.
- Recopilar, revisar y calificar tareas.
- Registrar calificaciones y otras acciones de los participantes.

No sólo coloca los recursos educativos para hacerlos disponibles a los estudiantes, ella crea una secuencia didáctica y hace que los estudiantes trabajen en colectivo compartiendo información y creando. Asimismo, establece el trabajo colectivo de los estudiantes por medio de la entrega de informes que serán el insumo para la construcción colectiva del conocimiento que va más allá y enriquece los foros, mensajes y chats que señalan González y Del Río (2011).

En el desarrollo de las actividades no presenciales éstas corresponden a la 4 y 5 de la plataforma Moodle. Los estudiantes trabajaron en línea con la actividad 4 para la sesión del 7 de septiembre y con la 5 para el 14. En ambas actividades tenían que trabajar en equipo siguiendo muy de cerca las instrucciones formuladas por la formadora. Para la actividad 4 se plantearon tres propósitos:

1. Identificar los elementos mínimos del currículo.

2. Identificar las preguntas pedagógicas que cada elemento permite responder.
3. Definir teóricamente cada elemento y establecer las relaciones entre ellos.

Los estudiantes tenían que realizar tres tareas: (a) trabajo de interpretación y análisis en torno al esquema propuesto por lafrancesco (2004)⁶ en relación con los elementos del currículo; (b) búsqueda de información en torno a cuatro preguntas referentes a los elementos del currículo, cada equipo trabajará con uno de los elementos; y (c) subir al foro el trabajo de análisis e interpretación, así como las respuestas a las preguntas y las fuentes bibliográficas consultadas. Los estudiantes trabajaron en equipos y de manera autónoma durante la semana para cumplir en tiempo y forma con la actividad 4. La formadora a su vez trabajó con las producciones de los estudiantes para conformar la actividad 5 que también se hizo en línea.

Tabla 1
Tareas solicitadas en la actividad 4 a través de la plataforma Moodle

<p>Tarea I. Presentación.</p> <ul style="list-style-type: none">• Descarguen del sitio del curso la presentación titulada “Los elementos del currículo” (ppt).• Revisen el contenido y coméntenlo entre ustedes para asegurarse de comprender las ideas y conceptos planteados en ella.• Realicen la actividad que se indica al final de la presentación. <p>Tarea II. Búsqueda de información.</p> <ul style="list-style-type: none">• Cada equipo tendrá a su cargo la búsqueda de información acerca de uno de los elementos del currículo. En la siguiente página encontrarán las preguntas que tendrán que responder.• La información debe obtenerse de fuentes bibliográficas confiables.• Es muy importante realizar correctamente esta tarea, ya que la información que aporten servirá de base para las actividades de la próxima semana. <p>Tarea III. Informe.</p> <ul style="list-style-type: none">• Suban al sitio del curso (plataforma Moodle) un informe de las actividades de esta semana que contenga:<ol style="list-style-type: none">a) Su explicación del esquema (tarea I).b) Sus respuestas a las preguntas (tarea II).c) La lista de referencias usadas en las dos tareas anteriores.

En la actividad 5 se nota claramente la fase de realización, ya que la actividad 4 es el insumo para el desarrollo del trabajo con la actividad 5. La formadora intercambió los temas de análisis pero los equipos se mantuvieron con el propósito de que seleccionaran un currículo con el que alguno de ellos trabajaba para hacer el análisis de un elemento, tomando como referencia el trabajo elaborado por otro de los equipos. En la actividad se plantearon preguntas para orientar el análisis y se solicitó al equipo que realizara un informe con las respuestas, que debería subir al foro para compartirlo

⁶ El texto de lafrancesco (2004) no aparece en la bibliografía del programa, la F4 comentó en un encuentro en la biblioteca que incorporó principalmente algunos esquemas por la claridad que muestran.

con sus compañeros. En las instrucciones la formadora puso énfasis en que consideraran la actividad como un ensayo para la elaboración de su trabajo final del semestre.

Tabla 2
Tareas solicitadas en la actividad 5 a través de la plataforma Moodle

Tareas:
<p>Tarea I. Ganar información.</p> <ul style="list-style-type: none">• Consulten el foro “Información sobre elementos” y descarguen la información que corresponda al tema que se les ha asignado esta semana. Por ejemplo: el equipo 1, ahora tendrá que consultar el informe elaborado por el equipo 2; así sucesivamente.
<p>Tarea II. Análisis de un currículo.</p> <ul style="list-style-type: none">• Seleccionen un currículo; puede ser el que algún miembro del equipo esté trabajando actualmente.• Con la información ganada en la tarea I, analicen el currículo elegido. En la siguiente página encontrarán las preguntas que deben responder (como mínimo) al hacer su análisis.• La intención es que la información recabada les sirva de base para sus respuestas y así lograr un análisis mejor fundamentado.• Consideren esta tarea como un ensayo del análisis requerido como trabajo final, así que practiquen en él sus mejores habilidades como analistas.
<p>Tarea III. Informe: Elaboren un reporte con sus respuestas y envíenlo al sitio de nuestro curso.</p>

La vinculación con las actividades prácticas como una característica de los posgrados con orientación profesionalizantes por un lado, la segunda característica partir de una situación real de aprendizaje, los diseños curriculares que revisan son reales, y en muchas ocasiones son con los que trabajan los estudiantes en sus escuelas.

Tutoría y acompañamiento.

Previo a la sesión del 21 de septiembre la formadora ya había leído todos los informes que subieron los equipos al foro y también les había hecho comentarios. Asimismo, subió a la plataforma un breve documento con las conclusiones de las dos semanas de trabajo en línea. La segunda parte de la clase se destinó a revisar el trabajo en línea. La formadora felicitó al grupo por su participación y sus producciones, así como por la amplia consulta que hicieron de bibliografía sobre el currículum. Proyectó el documento con las conclusiones que se pudieron obtener al revisar los trabajos en conjunto. Al respecto comentó en entrevista que mientras leía los informes fue identificando ciertas regularidades que consideró valioso sistematizar y compartir con los estudiantes y así se los dijo a ellos: “lo que yo noté cuando estaba revisando sus tareas es interesante cuando te dan un esquema para interpretarlo lo haces de esas ideas previas que tienes y mucho es resultado de sus experiencias previas, no había más que el propio esquema” (F4_C1).

Les comentó su aspiración de que con el curso ellos vayan rompiendo con esos esquemas que les hacen ver al currículum con una secuencia rígida para el diseño, en el que siempre interpretan que se tiene que iniciar con los objetivos. Les dijo que espera que con el curso ellos puedan ver otras formas de pensar el currículum. Es común escuchar a la formadora compartir sus reflexiones con los estudiantes y plantear las expectativas de los aprendizajes que pueden obtener en el curso.

La formadora confrontó las respuestas que los estudiantes dieron en el trabajo en línea, les señaló coincidencias y también mostró ciertos casos de excepción. A pesar de que no hizo referencia a ningún equipo en concreto, con esa revisión detallada provocó que los estudiantes se vieran identificados en las observaciones y dieran explicaciones acerca del trabajo que hicieron. La formadora hizo énfasis en lo interesante que resultó el ejercicio de sistematización y que no se trataba de evaluar si está bien o mal, que ella trataba de provocar la reflexión acerca de la manera como ellos ven el currículum.

Tabla 3.
Conclusiones sobre la actividad 4

<p>“Los elementos del currículum”</p>
<p>Tarea I.</p>
<p>Ante la necesidad de interpretar un objeto educativo teórico o concreto, recurrimos a nuestras ideas sobre dicho objeto y le damos significado desde nuestras experiencias previas. Esto a su vez revela mucho acerca de nuestras creencias y supuestos sobre el trabajo docente. Así por ejemplo, en las interpretaciones al esquema de lafrancesco ocurrió que...</p>
<ol style="list-style-type: none">1. Predominó una interpretación del esquema como una propuesta para la elaboración del currículum.2. La propuesta fue vista como cíclica, en la que los objetivos suelen ser el primer elemento del proceso, seguido del contenido; el ciclo se cierra con la evaluación (2, 3 y 4).3. Hay una cierta visión compartida de que los objetivos son el elemento que determina en gran medida a los otros; de los objetivos dependen el contenido, las estrategias y la evaluación.4. Un equipo (2) realizó una comparación interesante entre el modelo de Hilda Taba y el esquema de lafrancesco. Guardando las debidas proporciones y diferencias entre ambos, resulta interesante notar que el modelo de Taba es una propuesta que contiene a los 4 elementos mínimos, pero incluye una serie de PASOS para diseñarlos, de ahí que aparentemente tenga más elementos.5. Se logró percibir la idea de interrelación entre los elementos, en el sentido de la influencia que unos tienen sobre otros. Un equipo en particular (3) destacó la integración holista que debe existir entre ellos.

Durante la sesión presencial la formadora expuso el tema de los elementos del

currículum y después hizo la siguiente reflexión con los estudiantes:

Como que se complica la definición de currículum, cuando te adentras en el estudio de un tema descubres que es mucho más complejo de lo que habías pensado, esa complejidad es la que te compromete a seguirlo estudiando o analizarlo o investigarlo, o tan simple que en el momento de interactuar en nuestra realidad hacerlo con más conciencia, tratando de tener más fundamentos (F4_RC1).

Fue frecuente escuchar a los estudiantes hacer referencia a este ejercicio cuando se trataban otros temas, incluso en otras clases. Para el cierre del curso de la asignatura de “Procesos en el desarrollo curricular” los estudiantes tenían que hacer un análisis similar pero de forma individual acerca del currículum con el que trabajaban. Esta forma de trabajo deja ver claramente la gradualidad en el acercamiento a un tema complejo, sobre todo considerando que es primer semestre y que los estudiantes vienen de una formación diversa y con distintas experiencias en el ámbito educativo también.

La primera parte de la sesión se destinó a retomar el tema de los elementos del currículum y a revisar las tareas en línea. La formadora explicitó los propósitos y las tres partes en las que se dividiría la sesión de clase. Además, aprovechó la ocasión para mencionar que los trabajos con observaciones los volvió a colocar en el foro, con la intención de que todos revisaran las producciones de los equipos y al respecto señaló: “si ustedes tienen la generosidad de compartir sus tareas, pueden ver los comentarios que yo hice y les puede servir para cuando ustedes hagan su análisis” (F4_C1).

La formadora aprovechó todas las ocasiones para señalar que los elementos del currículum y los factores marco son algunos de los elementos que se iban a considerar para el análisis del currículum con el que trabajaban y que iban a presentar como trabajo final del semestre. A partir de las preguntas y comentarios de los estudiantes aclaró que el análisis curricular no se debe hacer sólo del currículum formal, que se tienen que considerar también los otros tipos de currículum para verlo en operación y confrontarlo.

Hablaron de las ventajas y los riesgos de hacer el análisis del currículum con el que trabajaban y una estudiante incorporó el tema de la objetividad, la formadora comentó que al estar inmersos en esas prácticas se corría ese riesgo, pero que era inevitable que ellos tomaran una postura ante lo que observaban. Cuando tenía oportunidad la formadora insistía a los estudiantes en la necesidad de que tomaran postura acerca de sus prácticas y de lo que observaban en relación con la operación del currículum, ella intentaba que los estudiantes fueran críticos al tomar postura, no sólo que criticaran el contexto en el que laboraban y evaluaran esas prácticas en lugar de describirlas y analizarlas.

En los casos en los que los estudiantes no estaban laborando en una institución educativa se sugirió para el trabajo final hacer el análisis de algún currículum al que pudieran acceder, que fuera cercano a ellos, eso les implicaría realizar algunas observaciones y entrevistas para completar la información del currículum formal. Hablaban de las evidencias que se tienen que incluir en el análisis curricular para dar

cuenta de las afirmaciones. En esa parte de la clase los estudiantes hacían referencia constante a lo que parecía un proceso de investigación, sin que se mencionara explícitamente, quizá por la influencia de la asignatura “Investigación educativa” que cursaban también en primer semestre.

Discusión

El dominio del contenido de la asignatura favorece el diseño instruccional para la incorporación de sesiones no presenciales por medio de la plataforma Moodle a las clases. Si el formador conoce su materia y tiene claridad de la forma de abordarla se podría decir que se tiene una condición favorable para el diseño de actividades y para el uso eficiente de la tecnología, es decir, se tienen las condiciones necesarias para reducir la segunda brecha tecnológica. Sin embargo, el paso del conocimiento al diseño no es automático, los docentes como la formadora que se ha presentado en este trabajo son casos de éxito que han que analizar y difundir porque sirven como ejemplo y modelo para otros docentes.

El manejo de de la plataforma Moodle tiene más sentido cuando se sabe qué enseñar, para qué, cómo y cómo evaluar: los principios fundamentales de la actividad docente. Es decir, para que los docentes puedan migrar al diseño de clases no presenciales es necesario que primero tengan las competencias que se demanda a todos los docentes, como se mencionó, la tecnología en sí misma no resuelve las dificultades de la enseña y el aprendizaje, ésta será una herramienta muy útil de trabajo en manos de docentes expertos en su materia.

La formadora a la que se hace referencia en este trabajo no solo tiene claro el propósito que espera lograr con la asignatura que imparte, ella tiene claridad de propósito de la formación en educación superior a nivel de posgrado que se espera lograr. Camino a la autonomía, que sean capaces de analizar currículum como una tarea especializada. La meta de la formadora es lograr que los estudiantes de manera autónoma analicen los planes y programas de estudio. Eso cubre una competencia importante del perfil de egreso de la MO, que ella traduce en dos mensajes importantes: (1) que los estudiantes tengan pleno conocimiento, y conciencia, de los elementos del currículum con el que trabajan y (2) que puedan realizar una actividad adicional a la docencia como producto de su formación en el posgrado que es el análisis curricular. La expectativa que se maneja es de preparar a los estudiantes para que puedan realizar otras tareas en educación superior adicionales a la docencia.

El caso que se presenta muestra una visión del profesional de la educación que no solo se dedica a la docencia, sino que es capaz de crear cursos en línea, y de hacer análisis curricular, lo que hace más complejo el perfil de docente de educación superior. La formadora no solo diseña las clases no presenciales, sino que les da seguimiento a distancia, las trae a cuenta en las sesiones presenciales y las toma como base para solicitar un trabajo final que incorpore algunos de los criterios que forman parte del contenido revisado.

El trabajo se hace en equipo porque es una manera de ir preparando para el trabajo final individual, las tareas se subieron al foro de la plataforma y la formadora puso comentarios a los trabajos también a través del foro, de tal manera que todos pudieron

ver las recomendaciones a los trabajos. Con los comentarios y recomendaciones se va construyendo en conjunto lo que se espera del análisis curricular y lo que se espera del trabajo final que se va a entregar.

En entrevista la formadora comentaba:

la maestría tiende a enfocarse mucho en cuestiones de innovación tecnológica y los muchachos se concentran más en cómo hacer su plataforma virtual, cómo subir sus videos, cómo diseñar sus páginas y no sé hasta qué punto los profesores en esos casos retoman análisis profundo de lo que hacen, no sé si simplemente se centran en las cuestiones de esto va así, la herramienta va acá y se hace el diseño de esa manera, lo desconozco. Pero, me da la impresión de que no son, no se trabaja tanto una postura crítica y reflexiva en las demás materias (EF4).

Este comentario muestra la visión profesionalizante de la formadora que trabaja en educación superior a nivel de posgrado y que no se conforma con que los estudiantes aprendan la parte técnica de las TIC, a ella le queda muy claro que la base fundamental de la formación es el trabajo con el currículum, desde el análisis profundo, hasta el diseño instruccional con claridad de propósito y manejo conceptual de la información. Ella modela la práctica que espera que los estudiantes realicen una vez concluido el posgrado.

Bibliografía

Álvarez, Á., Méndez, R. (1995). Cultura tecnológica y educación. En Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario. Sancho, J. M., Millán, L. M. (Comp.), pp. 21-35.

De la Orden, A. (2012). Innovación, evaluación y calidad en la educación. *Revista de evaluación educativa*, 1 (1). Versión electrónica en: <http://bit.ly/11qIPy6>

Gimeno, J. (1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

González, M., Del Río, J. H. (2011). Ambientes virtuales y objetos de aprendizaje. Conceptos, métodos, aplicaciones y software. México: UNAM-FES Acatlán.

lafrancesco, G. M. (2004). Currículo y plan de estudios, estructura y planeamiento. Colombia: Magisterio.

Pérez, Á. I. (2012). Educarse en la era digital. Madrid: Morata/Colofón (Tema: Innovación educativa).

Posner, G. (2005). Análisis del currículo. México: Mc Graw Hill.

Prensky, M. (2011). Nativos e inmigrantes digitales. En Cuadernos Sek 2.0. Madrid: Distribuidora Sek. Versión electrónica en: <http://bit.ly/1m3z1M1>

Schütz, A., Luckmann, T. (2009). Las estructuras del mundo de la vida. Buenos Aires: Amorrortu (Sociología). Cap. 4 Conocimiento y Sociedad, pp. 236-313.

Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En Galindo, L. J. (Coord.). Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México: Pearson (Educación), pp. 277-345.

Stake, R. E. (2010). Investigación con estudio de caso. Madrid: Morata (Pedagogía. Manuales).