

## **Paradigmas curriculares: el Curriculum en la Web versus la Web como Curriculum**

Gustavo Daniel Constantino

TIC-CIAFIC / CONICET – Argentina

FHAyCS / UADER - Argentina

[gustavo.constantino@gmail.com](mailto:gustavo.constantino@gmail.com)

1

---

### **Resumen**

El desarrollo de la educación a distancia *en y con* Internet obliga a un replanteo de la cuestión curricular, de sus paradigmas y de los modelos de enseñanza. El paradigma tradicional o convencional del diseño educativo curricular prescripto es desafiado por el paradigma del Curriculum de Acceso a la Información (CAI) propuesto inicialmente por Jay Lemke a mediados de los '90. Los rasgos principales de ambos paradigmas son caracterizados y contrastados, poniéndose en evidencia las consecuencias que tienen no solo en la configuración de los elementos del curriculum sino también en la dinámica didáctica de la clase (presencial y/o virtual) y en la actuación y formación docente. Se ejemplifica la transición entre un modelo de Curriculum en la Web (los materiales curriculares incorporados a la Web) a un modelo de eCurriculum (eC) en el que la Web misma es considerada como el curriculum. Las particularidades de este modelo eC son descritas, así como su correspondencia con criterios constructivistas de diseño instruccional. También se analizan ciertas condiciones críticas en relación a las posibilidades de implementación. Finalmente y en prospectiva, se indican las posibilidades de hibridación de dichos modelos paradigmáticos y los desafíos que implica una Web multimedia.

---

## 1.- El problema curricular

*“Qué debe ser enseñado ha sido siempre la cuestión a responder, por lo menos desde que la expansión de conocimientos rompió los odres de las posibilidades cognitivas individuales y los cánones formativos sufren crisis recurrentes. Esta necesidad pragmática de reducción ha provocado en forma intermitente, pero continua, la discusión sobre los criterios de selección, la adecuación ontogenética, la organización y la secuenciación del conocimiento o saber a ser aprehendido para el desarrollo individual y social de cada persona y de los grupos humanos. Es así que la denominada “cuestión curricular” se define tanto por el contenido cuanto por el continente, por la materia cómo por la forma, por el saber cómo por el método.”(Constantino, 2010, 81)*

2

Curriculum<sup>1</sup> es un término “paraguas” que cubre un amplio espectro de enfoques conceptuales y objetos formales y materiales relativos al saber y a la enseñanza. Quizás la acepción más común y directa viene dada por lo indicado en la cita precedente: qué debe ser enseñado, el contenido seleccionado y estructurado según criterios psicopedagógicos para ser enseñado en el contexto institucional de los sistemas educativos (Gimeno Sacristán, 2010).

Su fuerza estructurante es, –al mismo tiempo y paradójicamente–, su mayor debilidad: la separación disciplinar, su delimitación y clasificación, por la que corre el riesgo de constituirse en una sumatoria de compartimentos estancos, como sectores amurallados y vigilados que mantienen libre e incontaminado el propio espacio. Esta descripción metafórica es apropiada no solo para el curriculum en cuanto saber (y saber hacer) en contextos educativos y de enseñanza, sino también para el saber en cuanto desarrollo cultural y científico que se ha visto permeado por la necesidad de su compartición entre pares y de transmisión intergeneracional.

El curriculum ha devenido, para legos y letrados, un cancerbero, un monstruo de múltiples cabezas, cuya naturaleza artificial se ha perdido de vista y se lo considera una realidad primaria y palmaria. En este sentido primitivo, el curriculum es el saber, es el conocimiento que se debe enseñar y que se debe aprender. Y por lo tanto, para estudiosos y enseñantes, implica el despliegue de todo un dispositivo técnico que prevea, desarrolle y asegure esta función primordial. El diseño curricular (término usado en un sentido *macro* y *meso*) y el diseño instruccional (en sentido *micro*) son ejemplos de la complejidad técnica inherente a las determinaciones particulares y temporales del curriculum en sus realizaciones fácticas (Constantino, 2010).

Sin embargo, la parafernalia técnica (y muchas veces tecnicista) utilizada para la determinación del curriculum y basadas en los discutidos procesos de transposición didáctica y vigilancia epistemológica (Chevallard, 1998), no logra obliterar los aspectos profundos y sencillamente problemáticos: ¿Por qué este contenido y no este otro?; ¿Por qué enseñarlo de esta manera (v.g. expositiva) y no de esta otra forma (v.g. investigativa)?;

---

<sup>1</sup> Utilizo el término latino que es comúnmente usado, en su sentido técnico, en varias lenguas.

¿Por qué con este recurso (v.g. libro de texto) y no con este otro (v.g. artículo científico)?;  
¿Por qué en este formato (v.g., textual) y no en este otro (v.g. multimedia)?

## 2.- El problema curricular en la EAD

En mayor o menor medida, y en modulaciones diversas, esta problemática se ha transferido a la enseñanza a distancia y a la educación virtual, en principio en su apariencia incontestable o no-problemática. Es decir, tomando el currículum de la educación cara-a-cara para reconfigurarlo en modalidades y formatos a distancia (Morán, 2011; Moore, 2013).

Incluso en los primeros modelos de formación en-línea o educación online (Banzato, 2002) según la sistematización taxonómica de Banzato & Midoro (2006), el diseño curricular no es puesto en tela de juicio ya que el proceso a realizar se centraba en la digitalización de los materiales, prevalentemente textuales, que se utilizaban en la educación presencial y suministrarlos a los estudiantes en tiempo y forma para que los estudiaran en forma independiente o autónoma.

Contra lo que podría suponerse, este aprendizaje autónomo que está en la base de la pirámide (Figura 1) es una condición por defecto, una condición presupuesta en el sentido que el estudiante que recibía esos materiales podía aprenderlos sin dificultades tanto por la falta de los mismos como por las competencias implícitas en el estudiante destinatario: "(...) *la tecnología facilita el acceso a los materiales proveyendo archivos de materiales estructurados y organizados para el auto-aprendizaje, proponiendo trayectos formativos estáticos e instrumentos para la autoevaluación del proceso formativo*" (Banzato & Midoro, 2006, 76).



Fig.1 Modelos de e-learning (Banzato & Midoro, 2006)

A medida que se sube por la pirámide, los modelos acrecientan las posibilidades de comunicación con tutores y docentes, y entre pares. Esto enriquece el proceso de aprendizaje, entendido como facilitación, pero el curriculum permanece casi inalterado respecto a los materiales didácticos y a los contenidos en los modelos de aprendizaje asistido (franja media de la pirámide).

En la cúspide de la pirámide se encuentran los modelos de aprendizaje cooperativo o colaborativo (Wenger, E. (1998). Estos son los que tienen mayor semejanza con los modelos didácticos presenciales (de calidad) y los que han recibido mayor atención, además de haberse diseminado y aplicado difusamente (con el desarrollo de plataformas y herramientas de *e-learning* adecuadas a la modalidad). Básicamente la diferencia con los otros modelos está dada por los canales de comunicación sincrónica y asíncrona y por la compartición y elaboración conjunta de los materiales de aprendizaje, en particular de la inter-comprensión de los contenidos en foros, chats, wikis y videoconferencias (Banzato, 2002; Constantino, 2006, 2010).

Estos modelos se han basado en enfoques constructivistas del aprendizaje y del diseño curricular (Willis, 2009) que encuentran en la educación virtual un campo propicio. Además, la figura y el rol del tutor online ocupa un lugar preponderante en estos modelos (Banzato, Corcione & Guardigli, 2007; Banzato & Constantino, 2008; Constantino, 2006, 2010a). Desde el punto de vista de la enseñanza, su función primordial (no necesaria y cabalmente asumida) es mediar entre los materiales didácticos y el aprendizaje, facilitando la adquisición/construcción/negociación del conocimiento a través de las intervenciones dialógicas (Mercer, 1997, 2000; Wegerif; 2007, 2013), reflejo virtual de los diálogos de la clase presencial.

De todos modos, esta negociación compartida del conocimiento (Mercer, 1997) no significa necesariamente una flexibilización curricular. Hasta los programas mejor diseñados y de mayor calidad educativa se han planteado seleccionando expertos de contenidos para preparar los materiales base de las materias o asignaturas y seleccionando tutores expertos o docentes de las materias en cuestión, entendidos como facilitadores (y vigilantes) de la estructura epistemológica y conceptual-metodológica del campo de saber disciplinar específico.

Por tanto, la colaboración procesual no implica un impostación constructivista del curriculum en cuanto a los contenidos. Vale decir, y de forma solo aproximativa, que no hay en estos modelos una apertura a nuevos o diferentes contenidos en forma sustancial, y menos de fuentes diferentes o aportados por los estudiantes. Sigue siendo un curriculum prescripto que, en principio, es justificado tanto teórica como prácticamente, pero que desde otro paradigma puede considerarse insostenible por su determinismo formativo.

### 3.- El nuevo paradigma

El impacto de la Internet en el curriculum y la aparición de un nuevo paradigma en la educación fueron avizorados y propuestos por Jay Lemke a principios de los '90. Lemke (1994, 2005) también fue clarividente al plantearlo como una guerra entre paradigmas, un conflicto entre el paradigma del curriculum prescripto (o "educación curricular") y el paradigma del "curriculum de acceso a la información" (CAI), tal como lo denominó:

*"El paradigma fundamental de la educación curricular, que en general no ha cambiado en los dos últimos siglos, está por entrar en colisión frontal con el mayor cambio en la tecnología de acceso a la información desde la invención del tipo móvil. Y el choque ocurrirá precisamente en un momento de nuestra historia en que se ha hecho imposible imponer un canon universal de contenidos curriculares a una sociedad diversa y multicultural. Espero profundamente que el dominio del modelo curricular de la educación sea destruido de una vez para siempre después de ese choque."* (Lemke, 2005, 21)

Para poder dimensionar los cambios que implica el nuevo paradigma, partimos de la caracterización del paradigma curricular estándar o del curriculum prescripto.

#### 3.1 El curriculum prescripto (CP)

La concepción de un curriculum prescripto es una idea naturalizada y, por tanto, implícita o invisible de no mediar un esfuerzo crítico o deconstructivo. Es un punto de partida, casi un criterio axiomático: se da por sentado que hay "algo" determinado de antemano por "alguien" con autoridad sobre ese algo que tiene las características necesarias y/o suficientes para ser aprendido. Ese algo es conocimiento en formato estándar, generalmente producto de transposiciones con intencionalidad didáctica. O en palabras de Lemke:

*"Algún poder establecido crea un curriculum: un curso de estudios uniforme prescripto para todos los alumnos, que presenta un cuerpo monolítico de información a través de la mediación de un docente y de materiales didácticos producidos en masa. Después se evalúa a los alumnos a partir de la cantidad de información que son capaces de reproducir en exámenes uniformes y estandarizados y, en menor medida, a partir de su capacidad de utilizar dicha información en forma adecuada para realizar tareas simples ejercitadas con anterioridad."* (Lemke, 2005; 20)

Podemos justificar de muy diferentes maneras y con argumentos atendibles las configuraciones curriculares tradicionales y estándar. Incluso algunas podrían considerarse indiscutibles y socialmente indispensables si nos fijamos, por ejemplo, en diseños curriculares para la adquisición de competencias culturales básicas por parte de los niños. En estos casos, la cuestión puede radicar en "cuánto" del curriculum es necesario considerar así y, fundamentalmente, en "cómo" tal competencia básica puede ser adquirida o desarrollada. Del resto, Lemke afirma en modo desprejuiciado: "Desde la perspectiva del

*paradigma de aprendizaje alternativo del acceso a la información, la educación curricular obligatoria es tan innecesaria como inmoral* (Lemke, 2005, 22).

### **3.2 El Curriculum de Acceso a la Información (CAI)**

En los párrafos que hemos citado de Jay Lemke podemos anticipar una conceptualización harto diferente del curriculum tradicional, en la que

*“Los individuos exploran libremente grandes bases de datos multimedia, adaptando lo que sus necesidades e intereses percibidos a la información disponible; transforman y sintetizan esta información para lograr objetivos sociales particulares. Posteriormente, ellos u otros evalúan los resultados de su trabajo según diversos criterios funcionales.* (Lemke, 2005, 20)

Mientras que en el modelo curricular de CP se da un recorrido preestablecido para el aprendizaje; en el modelo de acceso a la información, los estudiantes gobiernan su propio aprendizaje y pueden cambiar su derrotero en forma y modo impredecible al encontrar y asimilar nueva información, reformulando sus objetivos, consciente o inconscientemente.

En el CP los criterios de relevancia de la información se imponen desde afuera de acuerdo con los juicios de valor de otros (instituciones académicas y gubernamentales, expertos), mientras que en el modelo CAI los profesores y alumnos establecen sus propios (y a menudo cambiantes) criterios de relevancia en base a lo que perciben como sus intereses y necesidades y al estado actual de sus conocimientos.

En el CP se evalúa a los alumnos en base al logro de metas estandarizadas que otros han establecido; en el CAI, los profesores y estudiantes evalúan los resultados de su trabajo sobre la base de criterios relevantes en ámbitos específicos.

Estos criterios que caracterizan al CAI no resultan del todo nuevos si vemos ejemplos de personas que han realizado desde siempre este tipo de aprendizaje derivado de una concepción curricular abierta. Por ejemplo, el estudioso (académico y/o investigador), o el adulto culto, son personas que se orientan en la adquisición y generación de conocimiento de forma independiente, estableciendo sus propios objetivos y derroteros, y accediendo a las fuentes de datos o información a su disposición. En tiempos anteriores a Internet, estas fuentes principales eran las bibliotecas y archivos públicos y privados.

Lemke elabora y propone un modelo alternativo que implica una serie de componentes para configurar ambientes enriquecidos de aprendizaje, unos criterios de combinación e integración de dichos componentes, y un conjunto de procedimientos de evaluación congruentes con la flexibilidad y apertura curricular (Lemke, 2005, 25).

### **3.3.- Comparación de enfoques**

Recapitulando: ¿En qué aspectos o rasgos más notables se diferencian ambos enfoques paradigmáticos? Podemos señalar las grandes diferencias agrupándolas en tres dimensiones: la concepción del conocimiento (tabla 1), el foco de la enseñanza y el aprendizaje (tabla 2), y el foco de la evaluación (tabla 3). En estas dimensiones y aspectos no solo podemos resumir las diferencias, sino también evidenciar las implicaciones que tiene la diferencia paradigmática para el diseño curricular. Y anticipamos las características del *eCurriculum* que detallaremos más adelante, en cuanto se trata de una ampliación conceptual de los principios del CAI.

**Tabla 1.- Dimensión: Conocimiento**

<b>Curriculum prescripto</b>	<b>CAI / e-Curriculum</b>
Controlado	Ningún límite para la indagación libre; transformación y síntesis irrestricta de la información
Criterios de relevancia externo	Criterios cambiantes Individuales/grupales
Cuerpo monolítico de información textual	Amplias bases de datos multimedia en Internet (Web 1.0, 2.0 e 3.0)
materiales instructivos masivos producidos por “expertos”;  docentes como controladores (vigilantes epistemológicos)	materiales seleccionados y/o construidos por profesores y estudiantes

**Tabla 2.- Dimensión: Enseñanza y aprendizaje**

<b>Curriculum prescripto</b>	<b>CAI / e-Curriculum</b>
Mediación y control de la información curricular	Asistencia experta en la búsqueda de información
Estrategias didácticas de transmisión	Estrategias didácticas dialógicas
Aprendizaje predecible	Aprendizaje impredecible

Curriculum prescripto	CAI / e-Curriculum
Actividades centradas en el docente/experto ( <i>Top-down</i> )	Actividades de aprendizaje colaborativo ( <i>Bottom-up</i> )
Docencia presencial Tutor online	Docencia presencial (clases conectadas, <i>hybrid and networked learning</i> ) <i>e-Teacher</i>

**Tabla 3.- Dimensión: Evaluación**

Curriculum prescripto	CAI / e-Curriculum
Reproducción de la información	Generación de conocimiento
Objetivos estándar Resultados estándar	Objetivos orientativos Resultados consistentes
Pruebas (Tests) estandarizadas	Pruebas con referencia a criterios Visión retrospectiva
Tareas simples Formato Textual	Tareas Complejas Formato Multimedia

Como se puede colegir de un rápido examen de la tabla 1, el CAI/e-Curriculum es posibilitado por la evolución de la Web. Un análisis de la tabla 2 nos muestra que no es necesario el desarrollo de la Web (salvo en espacios áulicos con TIC o en EAD) para gestionar la enseñanza y el aprendizaje de la manera caracterizada por el nuevo paradigma e implica mucho de lo que se define hoy como buena enseñanza (Litwin, 2008). De la tabla 3 se infiere que el nuevo paradigma se encuentra en un punto intermedio respecto al contexto tecnológico. Y no necesariamente u obligadamente este contexto obtura el paradigma del Curriculum prescripto: piénsese en la arquitectura y funcionamiento de las plataformas de e-learning (v.g. Moodle) y se comprobará que el modelo subyacente es de Curriculum prescripto.

#### 4.- El curriculum en la Web

El curriculum en la Web define a: (1) la operación de hacer disponible en material curricular en sitios determinados de acceso para los estudiantes, o también (2) la selección y organización de materiales presentes en la Web enlazados para facilitar el acceso directo de los estudiantes. También puede considerarse una combinación de ambas disposiciones físico-digitales del contenido.

Recordemos que las plataformas de e-learning se utilizaron inicialmente para la formación de posgrado y grado universitario, y se constituyeron como reservorios de materiales curriculares a disposición de los estudiantes en cualquier momento que fuese requerido. Los materiales fueron, en el surgimiento de la EAD de 3ra generación (Banzato, 2002), mayor documentos confeccionados por los docentes/expertos “contenidistas” *ad-hoc* para esos cursos (o para cursos presenciales que luego se utilizan para los cursos *online*). En algunos casos se incluían materiales de otra procedencia, o se completaba con materiales impresos o libros a ser consultados. En la primera década del siglo XXI, prácticamente la mayor parte de la educación a distancia, –tanto la educación totalmente *online* como la educación mixta o híbrida (con TIC) –, se desarrolló en esta modalidad de curriculum en la Web.

La internacionalización de la educación superior a través de la Internet se constituyó en un objetivo posible y deseable, con impacto curricular (Connelly, He & Phillion, 2008). Por ejemplo, en esta línea de internacionalización (y también de “*universitization*”<sup>2</sup> de la formación docente) se implementó en forma experimental un proyecto/programa de posgrado para la formación docentes de calidad, diseñado y realizado por un consorcio de universidades europeas y latinoamericanas entre 2005 y 2009 (Margiotta, Raffaghelli, Constantino et al., 2010). El modelo aplicado en dicho programa es congruente con la caracterización descrita más arriba. Su carácter experimental (Constantino, Banzato & Team Miforcal, 2006) permitió observar y analizar muchos fenómenos que hoy (tan solo 5 años después) se presentan como moneda corriente en la EAD actual: plurilingüismo, multiculturalidad, aprendizaje colaborativo, tutorías expertas, exámenes mediante videoconferencia, etc. Pero en ese proceso, apareció inesperadamente un fenómeno que hasta entonces no era común o era impensable para un diseño curricular cerrado o prescripto: en las actividades, en las discusiones en los foros del ambiente virtual, se colaba conocimiento de la Web. Algunos estudiantes comenzaron a husmear fuera del espacio acotado, mostrando que había algo valioso “ahí fuera” que podía competir de igual a igual con los contenidos selectos y actualizados de los cursos ofrecidos por el programa.

¿Cómo era esto posible? Sin duda que la aparición y desarrollo de la Web Social y su eclosión a partir de finales de la década, había ocultado en forma parcial la evolución de la Web de la información. Una Internet que hemos denominado como la “Web 1.0 recargada” y que ha logrado abarcar todas las áreas de conocimiento y de una manera tal que nos lleva a poder afirmar, sin temor de exageración alguna, que todo se encuentra

---

<sup>2</sup> Proceso de (re)calificación universitaria de la formación docente (Raffaghelli, 2010).

hoy al alcance de un click en la Internet<sup>3</sup>. Incluso desde el punto de vista cultural y científico: no solo por las ediciones digitales (*journals, ebooks*, enciclopedias) sino también porque se hace ciencia en la internet, la comunidad académica y científica trabaja (inter)conectada (Anandarajan & Anandajaran, 2010; Hunsinger, Klastrup & Allen, 2010; Juan, Daradoumis, Rocca, Grasman & Faulin, 2012; Dutton & Jeffreys, 2010; Consalvo & Ess, 2011; Ubell, 2010).

## 5.- La Web como Curriculum

Volviendo al ejemplo del párrafo anterior, del programa experimental de formación docente de calidad, hacia el final de la implementación se fue constatando que:

- 1) La preocupación inicial por generar materiales de aprendizaje realizados por expertos con contenidos cualitativamente superiores por características tales como la actualidad, profundidad, consistencia y coherencia en la presentación de los núcleos temáticos, como condición *sine qua non* para la calidad formativa, fue cediendo su lugar de privilegio a la construcción compartida de un curriculum en el que dichos materiales ocupaban un lugar más, cuya relevancia respecto al proceso global dependía fundamentalmente de la interacción entre docentes, tutores y alumnos/as;
- 2) Asimismo, en muchos casos los alumnos/as, pero también los tutores, aportaban información de fuentes diversas, ya fuera subiendo documentos a la plataforma como también aportando enlaces o links a sitios de la Web. El resultado era una selección y tratamiento temático diferente a la propuesta del docente experto cristalizada en el módulo o documento de base. Por consiguiente, la vigilancia epistemológica entre curriculum prescrito a nivel de contenidos dejaba de ser unidireccional, mono-referencial;
- 3) En concreto, la red de conocimiento construida y activada durante la clase virtual era diferente a la red de conocimiento del documento propuesto. Por tanto, la arquitectura instruccional tenía una dinámica que iba modificando los planos del di-

<sup>3</sup> Ya en otro trabajo (Constantino, 2010) identifiqué algunas de las tendencias que configuran la denominada Sociedad del Conocimiento (hoy Sociedad del Aprendizaje y del Aprendizaje Interconectado (Networked Learning) y que condicionan toda propuesta educativa:

- el acceso al conocimiento, caracterizado por los canales múltiples y multimediales, la omnipresencia debida a la tecnología digital disponible, y el espectro multifocal respecto a las posibilidades de filtrado de las búsqueda de información en redes telemáticas;
- el conocimiento inconmensurable, esto es, la acumulación continua e incontrolable debido tanto a la producción de nuevo conocimiento cuanto al perfeccionamiento y multiplicación de los medios de registro y salvaguarda documental;
- el conocimiento diversificado, que implica una especie de paroxismo de los saberes especializados, tanto científicos como culturales.

Las tres tendencias (denominadas así porque definen dinámicas crecientes) ponen a cualquier diseño curricular concreto en un problema complejo: ¿cómo evitar la progresiva y casi inevitable inadecuación que surge de la fijación espacio-temporal de un diseño con la vertiginosa proliferación y evolución del conocimiento?

seño original durante la construcción, asumiendo el carácter de *ruptura epistemológica* del actuar docente (Margiotta, 2006).

Todo esto nos llevó a reflexionar sobre un nuevo tipo de curriculum, en línea con el modelo de Lemke (2005), aparentemente paradójico y complejo, que parte de un boceto y cuyo resultado final no es totalmente previsible. Paradójico en apariencia porque podría pensarse que si no se obtiene lo pensado de antemano es un curriculum engañoso o malogrado; complejo en apariencia porque si los límites son muy permeables, la cantidad y calidad de fuentes de información es difícil de controlar y unificar. Sin embargo, es posible lidiar con las apariencias y asegurar un resultado conforme con competencias prometidas mediante un proceso armónico más que con contenidos estáticos.

El gran cambio consiste entonces en que lo que se propone con el *e-Curriculum* no se trata ya del curriculum *en la Web*, sino de *la Web como curriculum* (Constantino, 2010, 2012).

## 6.- eCurriculum (eC) y el enfoque constructivista del Diseño Curricular

El enfoque constructivista del diseño curricular<sup>4</sup> (Willis, 2009) se caracteriza por:

- El proceso de diseño es recursivo, iterativo, no-lineal, y a veces caótico: se abordan las mismas cuestiones varias veces, cambiando la forma de enseñanza y buscando el mejor y más amplio compromiso con la experiencia de aprendizaje, provocando reinicios y revisiones conforme a las necesidades e intereses de los estudiantes y a la evolución del proceso didáctico;
- El planeamiento es orgánico, evolutivo, reflexivo y colaborativo: comienza con un plan vago que se va completando y detallando con su progreso y desenvolvimiento, con el objetivo de lograr crear una visión compartida que es difícil establecer de antemano y que se manifiesta en el trabajo concreto con los materiales y actividades de aprendizaje;
- Los objetivos emergen del Diseño y del trabajo en desarrollo: los objetivos preestablecidos no coartan el diseño ni guían un desarrollo por cauces fijos, durante el trabajo cooperativo los objetivos van emergiendo y clarificándose;
- Los enfoques participativos son preferidos a los ilusorios expertos generalistas: no es posible pensar en docentes/tutores encargados del diseño curricular que no tengan conocimiento y experiencia con la/s disciplina/s que son objeto de aprendizaje; su rol en el proceso colaborativo de construcción del conocimiento es más cercano al de facilitador que al de experto;
- Los recursos instructivos desarrollados tienden a enfatizar el aprendizaje en contextos significativos: el objetivo es la comprensión y el ejercicio de

---

<sup>4</sup> Homologamos aquí el término técnico anglosajón *Instructional Design* (Diseño Instruccional) al de Diseño Curricular por razón de fluidez argumentativa.

competencias de los estudiantes dentro de contextos significativos que permitan un aprendizaje auténtico;

- La evaluación formativa es crítica: porque provee la retroalimentación necesaria para mejorar la ecuación proceso-producto en contextos particulares, locales y glociales;
- La información subjetiva puede ser la más valiosa: como corolario del punto anterior, logros importantes de aprendizaje pueden ser observados y/o mostrados pero no cuantificados, por lo que el juicio personal basado en evaluaciones formativas sobre rasgos cualitativos individuales o particulares deben ser tenidos en cuenta sobre la simple acumulación de resultados sumativos correspondientes a ítems evaluativos.

Como se puede deducir de las características y criterios curriculares y didácticos enunciados, el paradigma del Curriculum de Acceso a la Información o del *eCurriculum* sintoniza perfectamente con los requerimientos de trabajo didáctico y perfil del docente que propone el enfoque constructivista del diseño curricular.

## 7.- Luces y sombras de la guerra entre paradigmas

A este punto de la presentación de los paradigmas en pugna de Diseño curricular es necesario reconsiderar varias cuestiones cuyo planteamiento realizado hasta aquí pueden generar malinterpretaciones y rechazos. Asimismo y en la misma dirección del esclarecimiento de aspectos significativos, es importante proyectar luz sobre la evolución actual y de “futuro próximo”.

En primer lugar, el paradigma del Curriculum prescripto tuvo su razón de ser durante siglos por las condiciones determinantes de la educación en los contextos sociales, culturales y tecnológicos en los que se desarrolló. Vale decir, un diseño curricular en este paradigma no debería ser juzgado *a priori* como de menor valor formativo que un diseño abierto, flexible o de *eCurriculum*.

Las características distintivas recogidas en las tablas comparativas del párrafo 3.3 no deben ser interpretadas en forma meramente dicotómica con una valoración negativa para el CP y con una valoración positiva para e CAI/eC. Más allá de una valoración global, uno y otro tienen puntos críticos que, si no son adecuadamente encarados, provocan el fracaso de la implementación curricular.

Cabe entonces preguntarse por las condiciones de éxito (y/o de fracaso) del nuevo paradigma del eC. En una enumeración simple (ni jerárquica ni secuencial) podemos apuntar lo siguiente:

- ➡ **La cuestión epistemológica:** que tiene que ver con la veracidad de la información y el valor de confianza que podemos asignarle a los objetos de conocimiento que podemos encontrar en la navegación libre de la Web. Esto implica que es necesario desarrollar y sistematizar “criterios de confiabilidad” de la información, en una

estrategia de triangulación de rasgos indicadores de fuentes seguras o acreditadas y de marcas/indicadores de contenidos veraces. Por ejemplo, si navegando por la Web encontramos un documento como esta ponencia, consideramos: si el sitio donde la encontramos es institucional y si tiene una historia o antecedentes (como Virtual Educa); si el documento presenta correctamente las coordenadas bibliográficas y el formato de un trabajo académico de este tipo, incluso tomando en cuenta si es un formato de archivo textual cerrado (.pdf) o abierto (doc); si el autor tiene una pertenencia y trayectoria académica (búsqueda en Google Académico); si el tratamiento temático contiene los tópicos básicos esperables; si el estilo y la terminología son los apropiados, es decir, si hay marcas típicas del género discursivo académico-científico; etc.

- ➔ **La experticia docente:** los rasgos esenciales del docente que se precisa para implementar un curriculum abierto a la información pueden resumirse en el dominio de la estructura conceptual del campo de conocimiento (y sus relaciones interdisciplinarias) y en la capacidad para manejar la incertidumbre y aceptar la provisionalidad en la construcción discursiva y compartida del conocimiento. En síntesis, el perfil es de un profesional experto con competencias para el diseño de ambientes y situaciones para un aprendizaje óptimo (Ericsson, 2009).
- ➔ **EL aprendizaje autónomo:** no sería pensable este tipo de curriculum sin estudiantes que posean actitudes y competencias básicas para el aprendizaje autónomo. Pero es indudable que estas pueden ser enseñadas por el docente en el mismo proceso de implementación de un diseño curricular abierto de eC.
- ➔ **La accesibilidad ubicua:** los dispositivos tecnológicos físicos son indispensables y, obviamente, el acceso a la Web.
- ➔ **El currículo básico:** si se trata de enseñar disciplinas estructuradas, ¿Qué pasa con el aprendizaje de los conceptos básicos, de las competencias esenciales y específicas? A este respecto no hay recetas preestablecidas, y depende de la experticia del docente y su valoración de las condiciones situacionales desde el punto de vista didáctico para decidir si mantiene un curriculum abierto o recurre a una hibridación curricular.
- ➔ **La evaluación y acreditación:** Qué y cómo evaluar y acreditar, esa es la cuestión. Vale decir, la cuestión fundamental es cómo hacer confluir los requisitos de una determinada validación social de conocimientos con procesos abiertos y personalizados de aprendizaje (Constantino & Lull, 2010). Hay diversas maneras, entre las que destacamos el e-Portfolio, como expediente detallado de los trayectos y los logros alcanzados por el estudiante.

## 8.- Conclusiones y prospectiva

En verdad, Lemke no estaba errado al plantear la diferencia como una guerra: incluso cuando en muchos conflictos humanos no es posible hablar ni de vencedores ni de vencidos. Por tanto, no es posible esperar un cambio paradigmático de un día para otro, ni aun en condiciones sumamente favorables. Y ni siquiera es dable esperar que el cambio sea rápido y total, o en la dirección pretendida.

En realidad proyectamos un proceso de **hibridación dinámica** por el que el Currículum de Acceso a la Información o *eCurriculum* se va intercalando, entramando con los diseños curriculares en uso como una alternativa válida de transformación curricular, teniendo en cuenta los desafíos inherentes de los modelos de inclusión de las TIC a gran escala en todos los niveles. Y aquí surge otra cuestión relevante: ¿En qué medida o proporción debería proponerse o hibridarse ambos paradigmas de acuerdo al nivel de escolaridad (de la escuela primaria a la universidad)? La respuesta, quizás válida para todos los casos y situaciones, tiene que ver con la evaluación profesional que el docente haga de las condiciones indispensables de implementación, es decir: si la situación didáctica (determinada por características de los estudiantes, objeto de aprendizaje, disponibilidad técnica, etc.) permite una aplicación exitosa del eCurriculum.

Por otro lado, en prospectiva, ambos paradigmas se enfrentan a la transformación multimedia del conocimiento, como contenido y como proceso. Esto es, cada vez más la comunicación del saber y de las ciencias se realiza en formato multimedia, no solo por la disponibilidad y accesibilidad técnica, sino por la constitución y desarrollo en progresión geométrica de un discurso multimedia. A este respecto, desde hace más de una década que se viene estudiando el fenómeno (Constantino, Raffaghelli, Alvarez, & Moran, 2012), que en su faceta discursiva y formativa toma el nombre de nuevos alfabetismos o multialfabetismos (The New London Group, 1996; Cope & Kalantis, 2000; Lanskshear & Knobel, 2010).

Desde esta perspectiva, el diseño curricular y la tarea docente adquieren una nueva dimensión. En cuanto al diseño curricular, la exigencia de la inclusión de materiales multimedia. En cuanto a la tarea docente, la necesidad de comprender y construir conocimiento con textos multimedia con los estudiantes. Un desafío fascinante y complejo que debe ser encarado.

## 9.- Referencias bibliográficas

Anandarajan, M. & A. Anandajaran (2010). *E-Research Collaboration*. Berlin: Springer-Verlag.

Banzato, M. (2002) *Apprendere in rete*. Torino: UTET.

Banzato, M. & G.D. Constantino (2008). Competence based tutoring *online*, en: Michael Kendall & Brian Samways (Eds.) *Learning to Live in the Knowledge Society*. Boston (MA): Springer. Pp. 209-216

Banzato, M. & G.D. Constantino (2008a). Le competenze base del tutoring *online*: una proposta per un collegamento globale e specifico ai Modelli eLearning, en Andronico, A., Roselli, T. & V. Rossano. *Didamatica 2008: Informatica per la didattica*. Taranto: Edizione Giuseppe Laterza.

Banzato, M. & V. Midoro (2006). *Lezioni di Tecnologie Didattiche*. Ortona: Menabó.

Banzato, M., Corcione D. & L. Guardigli (2007) *Il Tutor On Line. Un quadro di riferimento per la certificazione delle competenze e della qualità*. Bologna: Clueb.

Connelly, F. M., He, M. F., & Phillion, J. (Eds.) (2008). *The Sage handbook of curriculum and instruction*. Thousand Oaks (MA): Sage.

Consalvo, M. & C. Ess (Eds.) (2011). *The Handbook of Internet Studies*. Malden (MA): Blackwell.

Constantino, G.D. (2010). Del curriculum interdisciplinar al e-curriculum: Nuevos modelos para la construcción del conocimiento del profesor, en *Formazione & Insegnamento*, anno VIII – numero 1/2, pp. 79-98

Constantino, G.D. (2010a). El Análisis del Discurso Didáctico en entornos presenciales y virtuales: claves conceptuales para la construcción compartida del conocimiento y la enseñanza multimedia. En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010) *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.

Constantino, G.D. (2006). *Discurso Didáctico*. Perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales. Buenos Aires: La Isla de la Luna.

Constantino, G.D. (2002). *Investigación Cualitativa y Análisis del Discurso en Educación*. Catamarca: Universitaria.

Constantino, G.D. & Laura Llull. (2010). Evaluación y calidad en los programas y cursos *online* en la enseñanza superior, en *Formazione & Insegnamento*, anno VIII – numero 1/2, pp. 227-235

Constantino, G.D.; Banzato, M. & Team Miforcal. (2006). *Modelos de Organización Docente para la Formación Online*. La Plata: TE&ET.

Constantino, G. D., Raffaghelli, J. E., Alvarez, G., & Moran, L. (2012). Qualitative research methods to analyze Learning 2.0 processes: Categorization, recurrence, saturation and multimedia triangulation. *Journal of e-Learning and Knowledge Society-English Version*, 8(2).

Cope, B. y M. Kalantis (Eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge: London.

- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Dutton, W. H. & P. W. Jeffrey (Eds.) (2010). *World Wide Research*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Ericsson, K. A. (2009). *Development of Professional Expertise*. New York: Cambridge University Press.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Morata.
- Hunsinger, J., Klastrup, L. & M. Allen (Eds.) (2010). *International Handbook of Internet Research*. Breignisville (PA): Springer.
- Juan, A.A., Daradoumis, T., Rocca, M., Grasman, S.E. & J. Faulin (Eds) (2012). *Collaborative and Distributed E-Research*. Hershey (PA): IGI-Global.
- Lanskshear, C. y M. Knobel (2010). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Lemke, J. (2005). La próxima guerra de paradigmas en educación: Curriculum vs. Acceso a la información. En *Revista Didaxis Online*, Vol. 1, Nº 1-2.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Margiotta, Raffaghelli, Constantino et al. (2010). La sperimentazione MIFORCAL. Un modello formativo per il contesto culturale allargato. En *Formazione & Insegnamento*, anno VIII – numero 1/2, pp. 257-295
- Mercer, Neil. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Buenos Aires: Paidós.
- Mercer, Neil. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. London (UK): Routledge.
- Morán, L. (2010). Aportes del e-learning. Un estudio sobre el desarrollo de la experiencia MIFORCAL. En *Formazione & Insegnamento*, anno VIII – numero 1/2, pp. 189-214
- Morán, L. (2011) *Modelos de enseñanza en la formación online*. Saarbrücken: EAE.
- Moore, M. G. (Ed.) (2013). *Handbook of distance education*. New York: Routledge.
- Raffaghelli, J. (2010). Internazionalizzazione educativa e formazione docente Convergenze e divergenze fra Europa e America Latina, verso la costruzione di un nuovo modello. En *Formazione & Insegnamento*, anno VIII – numero 1/2, pp. 99-175
- The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. En *Harvard Educational Review*, Vol. 66, Nº1.
- Ubell, R. (2010). *Virtual Teamwork*. Hoboken (NJ): John Wiley & Sons.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. New York (NJ): Cambridge University Press
- Wegerif, Rupert (2007) *Dialogic Education and Technology*. New York: Springer.
- Wegerif, Rupert (2013) *Dialogic: Education for the Internet Age*. New York (NY): Routledge.
- Willis, Jerry W. (2009) *Constructivist Instructional Design: Foundations, Models, and Examples*. Charlotte (NC): IAP.