

# Competencias pedagógicas de los profesores universitarios para la producción de materiales de calidad para educación a distancia mediada por las TIC

Ana María Rozzi de Bergel<sup>1</sup>

Universidad CAECE / [anambergel@gmail.com](mailto:anambergel@gmail.com)

## RESUMEN

La educación a distancia (EaD) universitaria ha agregado al rol docente el de *contenidista*, responsable de proveer los materiales didácticos. Hemos indagado hasta qué punto posee un grupo de treinta docentes de cursos presenciales las competencias necesarias para actuar como contenidistas. Creamos una taxonomía de competencias de calidad y evaluamos con ella las competencias de los docentes, usando como indicadores las características pedagógicas, comunicativas y evaluativas de los materiales confeccionados por ellos. Los resultados pueden constituir un aporte a la formación de profesores universitarios como contenidistas.

---

PALABRAS CLAVE: Competencias; Contenidistas; Materiales; Educación a distancia

## ABSTRACT

**Pedagogical competencies of University professors for the production of quality materials for distance learning through ICTs.** In Higher Education, distance learning has transformed the teacher's role and added a new one: that of *content expert*, a person responsible for producing learning materials. We have researched to what extent professors of face-to-face courses possess the necessary competences to perform as content experts. We created a taxonomy of quality competences to evaluate the competences of a group of thirty professors, using the pedagogic, communicative and evaluative features of their materials as indicators. The results may make a contribution to the education of university professors as content experts.

---

KEY WORDS: Competence; Content experts; Materials; Distance learning

Artículo Recibido: 25-3-14 Aceptado: 22-7-14

---

<sup>1</sup> Doctora en Sociología (UCA, 2013), Magister en Gestión de Proyectos Educativos (CAECE, 2005), Licenciada en Gestión Educativa (UCAECE, 2005), Profesora de Inglés (Escuela Normal No 1 de Rosario, 1964). Directora del Área de Educación a Distancia de la Universidad CAECE, profesora de Diseño de Cursos y Materiales I y II en la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés, CAECE. Conferencista, docente, capacitadora de docentes, autora de numerosos artículos sobre educación y enseñanza de idiomas extranjeros y de libros de textos, diseñadora pedagógica y contenidista de cursos de educación a distancia moderada por las TIC.

El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha producido transformaciones sociales que impactan también en la educación universitaria. Han surgido nuevos roles para el docente, sobre todo, por el fortalecimiento y difusión de la educación a distancia (EaD) mediada por las TIC (Baumann, 2013). La EaD creció por la valoración de su utilidad para garantizar educación para más personas, sobre todo, las que habitan en localidades alejadas de los centros educativos y no poseen medios para trasladarse (García Aretio, 2001), pero tampoco fue ajeno a su difusión y fortalecimiento el descubrimiento de las posibilidades pedagógicas del nuevo entorno tecnológico, con nuevas formas para la transmisión y gestión del conocimiento. La EaD mediada por las TIC nació tanto como un recurso para resolver problemas socioeducativos como para incorporar a la educación las posibilidades pedagógicas que brindan las nuevas tecnologías (Fainholc, 2007). En la EaD universitaria mediada por las TIC, surgió el rol de contenidista, definido como el responsable de proveer los contenidos a enseñar e indicar el método o proceso por el cual deberán transmitirse y desempeñado por un profesor universitario, aunque lo deseable es que trabaje con un equipo de diseño pedagógico, gráfico y multimedial. Según Pichon Riviére (1984), un rol es “Un modelo organizado de comportamientos relativos a cierta posición del individuo en una red de interacción, definido por sus expectativas y las de los otros” (p.128). Vemos en esta definición los dos aspectos del rol: el social y el psicológico, que es la forma en que cada individuo ejerce el rol. En la definición de competencias para el rol de contenidista, nos concentraremos más en el aspecto social.

Los avances de la tecnología y la popularidad creciente de la EaD mediada por las TIC pueden haber causado que muchas instituciones universitarias se embarcaran en esta novedad sin demasiada preparación, sin un profundo análisis de sus características específicas, fascinadas por las posibilidades tecnológicas pero sin sustento pedagógico profundo y a menudo, sin destinarle los recursos suficientes. Es también posible que los docentes abordaran la EaD equipados solamente con las competencias que poseían, por lo que cabe preguntarse si las competencias de los docentes universitarios de cursos presenciales eran transferibles por completo a la nueva modalidad y si eran suficientes, cosa que parece bastante dudosa, si compartimos las reflexiones de Galindo Rodríguez, en De Majo (2005) sobre la implementación de la EaD universitaria. Las universidades que producen y ofertan programas educativos a distancia no siempre proveen adecuada capacitación previa a los *contenidistas*, en parte, porque a pesar de que se la exige, no está debidamente definida por las autoridades educativas y nunca se han expresado sus contenidos ni estándares de excelencia con claridad. La normativa vigente para aprobación de proyectos de EaD (Res. 1717 del Ministerio de Educación, 29/12/2004) no es precisa con respecto a quién, cómo y en qué grado debe capacitarse a los docentes como *contenidistas* o como “docentes-autores”.

Las carencias pueden ir más allá, para abarcar también la relativa convicción con que los docentes pueden haber abordado la EaD mediada por las TIC. Volvemos a Galindo Rodríguez, en De Majo (2005), sobre este tema:

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

En la EaD, el rol docente se ejerce tanto en la tarea de tutorías, que implica el seguimiento del estudiante, como en la de *contenidista*, aunque la misma persona desempeñe ambas funciones. En esta modalidad, un aspecto vital de la mediación pedagógica es el diseño y producción de materiales curriculares, que deben ser verdaderas rutas de aprendizaje para la apropiación del conocimiento. Luego, se complementa con las tutorías. La producción de materiales constituye un género especial que une la exposición y secuenciación de contenidos con un diseño pedagógico para su transmisión y para la creación de conocimiento (Mena, 1992; Aretio, 2008) y requiere-

dominio del campo disciplinar, uso de habilidades comunicativas y pedagógicas y manejo de los recursos que ofrecen las TIC.

Estos aspectos remiten a la cuestión de qué materiales curriculares consideraríamos de calidad y qué competencias serían necesarias para producirlos. Dado el proceso de globalización de fines del siglo XX y principios del siglo XXI y la difusión de la Internet 2.0, que han dado origen al mundo globalizado y a lo que se ha dado en llamar la *sociedad del conocimiento*, los materiales de calidad serán los que respondan a los requisitos de esas condiciones sociales, y los *contenidistas* deberán poseer las competencias acordes. La educación está emparentada con determinado orden social en cierto momento histórico, cuyas normas transmite para sustentar la cohesión social. Dice Pecoraro (2000):

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

¿Podemos llegar a definir el orden social de la sociedad globalizada y el tipo de ser social que requiere? Los rasgos salientes de la sociedad del conocimiento (Drucker, 1993; Giddens, 2001; Bauman, 2003, 2013) que nos resultan más relevantes para este estudio, son:

- a. La nueva riqueza es el conocimiento y será el factor formador de nuevas clases sociales.
- b. El mundo está interconectado y las barreras políticas y geográficas se hacen tenues. La Internet es una producción cultural con códigos propios, una especie de supracultura que las personas deben conocer. La interconexión a través de la Internet ha perturbado las estructuras socioculturales, creando nuevos hábitos, valores y códigos para la interrelación entre las personas y van mucho más allá de ser simples medios para las mismas relaciones e intercambios (Burbules y Callister, 2001). También analiza Castells (2002) la naturaleza de la Internet y considera que “Internet no es solamente ni principalmente una tecnología, sino que es una producción cultural” (5).
- c. La tecnología es el vehículo de la Internet y su manejo es imprescindible.
- d. La capacidad de creación cultural y de conocimientos es autónoma, si las personas pueden procesar, organizar y utilizar la información. Conseguir esta información ya no es el problema central, sino poder usarla.
- e. Se han resquebrajado las estructuras tradicionales, como la autoridad incuestionada del maestro en el contexto de aprendizaje y la concepción del aula como ámbito de aprendizaje. Las relaciones son más dialógicas y los estudiantes encuentran fuentes de conocimiento más allá del docente (Castells, 2002; Fainholc, 2007; Baumann, 2013).

Si la calidad de la EaD universitaria mediada por las TIC depende, en gran medida, de la forma como cumpla con las expectativas y necesidades de la sociedad del conocimiento, sus rasgos básicos deberían ser:

- a. La pedagogía se orienta al pensamiento crítico, para transformar la información en conocimiento.
- b. El respeto por la diversidad cultural y el plurilingüismo se toman como valores fundamentales.
- c. Las herramientas, códigos y convenciones del medio tecnológico se incorporan como una creación cultural globalizada.

- d. Se favorece la autonomía y la capacidad de elección del estudiante.
- e. El rol docente estará distribuido entre los miembros de un equipo de trabajo que incluye no sólo a personas sino también a las plataformas virtuales y la Internet, porque sus posibilidades de interacción y exploración actúan como agentes educativos.
- f. La relación docente-estudiante adquiere características democráticas y la enseñanza está centrada en el estudiante. Se espera que el docente desempeñe roles situados en diversas situaciones, de informante, guía, consultor, evaluador, etc. y que sepa variarlos.

Si resumimos el pensamiento de diversas fuentes, entre ellos, Fairclough, 2008; Toro, Ochoa, Villegas y Zea, 2004; Tenti Fanfani en Irurzun, 2000, más el pronunciamiento de la UNESCO de 1996 y los estándares de calidad de diversos organismos internacionales, podemos decir que los materiales de calidad para la EaD mediada por las TIC deben contener una mediación pedagógica que provea:

- a. Enseñanza centrada en el estudiante, tomando en cuenta sus necesidades, características, estilo de aprendizaje, cultura y demás rasgos distintivos. (UNESCO, 2005)
- b. Discurso dialógico y democrático, diálogo didáctico de calidad. (Burbules y Callister, 2001, García Aretio, 2008, 2012)
- c. Oportunidad de aprendizaje espiralado (Bruner, 1966, 1990, 1997) que en cada paso a un nivel más elevado tome en cuenta los conocimientos anteriores, incluso el conocimiento vulgar.
- d. Fortalecimiento de la autonomía del estudiante. (Mendoza Moreira, 2008)
- e. Actividades colaborativas y también individuales, en justo balance.
- f. Uso criterioso y pertinente de las tecnologías.
- g. Construcción colaborativa del conocimiento.
- h. Oportunidades de repaso y consolidación.
- i. Oportunidades de debate e intercambio de ideas.

Para definir qué competencias deben poseer los *contenidistas* para producir materiales didácticos que cumplan con estos requisitos de calidad, tomamos la taxonomía de competencias generales para la docencia universitaria de calidad de Zabalza (2003) y reformulamos su división en competencias académicas, profesionales, docentes, comunicativas y evaluativas para reducirla a tres categorías: *académicas, profesionales y pedagógicas* y dentro de estas últimas hemos incluido las competencias docentes, comunicativas y evaluativas. Consideramos que estos últimos tres grupos de competencias están subordinados a un fin pedagógico que las permea y concentra y de cuyos postulados surgen. Las competencias académicas se refieren al dominio del campo disciplinar y las profesionales al conocimiento de las tareas propias del rol docente, de manera que las dejamos fuera de nuestro análisis, por ser obvio que quien no las posea no puede ser profesor ni *contenidista*.

Identificamos las siguientes competencias:

- A. Competencias docentes
  - A.1. Inserción empática en el contexto.  
Capacidad de relacionarse con el equipo de trabajo y el entorno tecnológico. Capacidad de conectar la asignatura con el resto de las del plan de estudio.
  - A.2. Creación del programa de la asignatura.

Capacidad para seleccionar contenidos, organizarlos y decidir sobre el enfoque didáctico a utilizar para transmitirlos.

A.3. Trazado de una ruta de aprendizaje.

Competencia para crear una ruta de aprendizaje, con diferentes actividades, que vaya de la enunciación de los objetivos hasta su logro.

B. Competencias comunicativas.

B.1. Dominio del idioma.

B.2. Capacidad de comunicación.

Competencia para proveer un discurso dialógico, tomando al interlocutor en cuenta. Uso de medios de comunicación variados, de acuerdo con los mensajes a transmitir.

B.3. Diseño de un contexto democrático para el aprendizaje.

Competencia para proveer un discurso no discriminatorio ni sesgado. Provisión de oportunidades para la construcción grupal e individual de conocimientos.

B.4. Conocimiento de los usos y posibilidades de los distintos medios tecnológicos.

C. Competencias evaluativas.

C.1. Coherencia entre el grado de complejidad de los materiales y el de las evaluaciones.

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

C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.

C.4. Validez de contenidos.

C.5. Claridad en las consignas.

C.6. Descripción de los criterios de evaluación.

En la taxonomía que creamos, estas competencias están divididas en subcompetencias y todas aparecen con sus indicadores, que son los rasgos de los materiales que las evidenciarían. Para definir los indicadores, partimos de la idea de que una competencia se manifiesta a través del desempeño. En cada categoría, las definiciones de las competencias se hicieron extractando información de las siguientes fuentes: el Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad en América Latina y el Caribe (2005), los Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2009), los Quality Matters Review Standards (2006) de la Quality Matters Organization de EE.UU y los Canadian Recommended e-learning Guidelines (2002) de FuturEd y la Canadian Association for Community Education. También hemos tomado conceptos de trabajos de Zabalza (2003), Fainholc (2007), Garcia Aretio (2008, 2012) y García Aretio, Ruiz Corbella y Domínguez Figaredo (2007) principalmente, así como de Holmberg (1981) y Koszalka y Ganesan (2004). También hemos incluido contribuciones de los autores que consultamos como fuentes en las disciplinas sociológicas, psicológicas y lingüísticas que constituyen nuestro marco teórico interdisciplinar construido según Fernández (2004), quien habla de interdisciplinariedad en el sentido que los aportes de una ciencia modifican los de otra u otras y entre todas conforman un nuevo corpus de referencia para el examen del fenómeno o el objeto en cuestión.

Exploramos las características de la sociedad del conocimiento y de la EaD en este contexto y las influencias de la tecnología sobre ella, (Fainholc, 2007; Burbules y Callister, 2001; Bauman, 2013 y Giddens, 2001), fundamentalmente, y luego tomamos las teorías del aprendizaje y la enseñanza postuladas por el constructivismo social, que propugnan el aprendizaje colaborativo, el asentamiento de nuevos conocimientos en los que ya existen y el diseño de instrucción espiralado en el que cada "vuelta" del espiral incluye a todas las anteriores (Brunner, 1966). Asimismo tomamos la

idea de andamiaje y de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (2000), momento en el aprendizaje cuando el estudiante no puede todavía apropiarse por sí mismo de ciertos conocimientos, pero sí puede hacerlo con la ayuda de otros. Al introducir un desafío a los conocimientos previos del estudiante, invitándolo a reverlos, corregirlos o ampliarlos (conflicto cognitivo), el diseñador de materiales pasa a crear las condiciones (andamiaje) para que el estudiante pueda enfrentar este desafío. Estas teorías son afines a las de Ausubel (1978) en cuanto a su valoración de los conocimientos ya existentes y la idea de los organizadores previos o materiales presentados antes del material principal, como puente hacia el nuevo conocimiento (Moreira, 2008)

En cuanto a las competencias comunicativas, consideramos la idea de discurso más que la de lenguaje, es decir, qué función se asigna a los mensajes escritos, gráficos y audiovisuales en la relación docente-estudiante y estudiante-conocimiento, ubicando a los interlocutores en posiciones cercanas (democráticas) o distantes (autoritarias o *laissez-faire*). Nos apoyamos en la pragmática para este fin, sobre todo, en los trabajos sobre análisis del discurso de van Dijk (1999), Yule (1996) y Fairclough (2008), muy ligados a la idea de Jackson (1968) sobre el curriculum oculto o mensajes no explícitos transmitidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación llevada a cabo fue un estudio de caso empírico evaluativo *ex post facto*, cualitativo, pero con elementos cuantitativos, cuyo objetivo general fue establecer hasta qué punto poseían los profesores universitarios de cursos presenciales de tres universidades de Buenos Aires, Argentina, las competencias pedagógicas necesarias para desempeñarse como *contenidistas* de materiales curriculares para una EaD universitaria mediada por las TIC de calidad, según la taxonomía de estándares específica construida especialmente para este estudio.

## Método

### Población y muestra

Se analizaron un total de sesenta trabajos de treinta docentes que eran las primeras versiones entregadas por sus autores, antes de que intervinieran diseñadores pedagógicos, gráficos o de multimedios en la versión final.

### Criterios de inclusión

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

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

- b. Son universidades privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- c. Las instituciones tienen similar Misión y Visión.
- d. Las Áreas de Educación a Distancia tienen organización similar.
- e. Los *contenidistas* trabajan con una mínima instrucción inicial por parte de la Universidad.
- f. La primera versión de los materiales luego es procesada por el equipo de diseño pedagógico, gráfico y de multimedios, en consulta con el *contenidista*.
- g. Los cursos curriculares a los que pertenecen los materiales son todos para carreras de nivel universitario de grado y pregrado, de educación formal oficial. Los extracurriculares son de extensión.

## Método

Luego de definir los estándares de calidad para EaD mediada por las TIC en la sociedad del conocimiento, los estándares de calidad para los materiales curriculares y las competencias generales del profesorado universitario, se siguieron estos pasos:

- a. Producción de una taxonomía de competencias de los *contenidistas* de EaD para producir materiales curriculares de calidad.
- b. Determinación de los indicadores de competencias de los *contenidistas* en los materiales curriculares.
- c. Análisis y evaluación de los indicadores de competencias, en los materiales, con referencia a los estándares de calidad.
- d. Comparación de los resultados de la evaluación anterior con la taxonomía de competencias de calidad, para evaluar en qué grado las poseían los *contenidistas*.
- e. Determinación de la brecha – si existiera – entre las competencias de los docentes y los estándares de calidad.
- f. Recomendaciones acerca de cursos de acción a seguir para el tratamiento de esta brecha, si existiera.

## Instrumentos

La Taxonomía de Competencias de los *Contenidistas* y sus indicadores se expresó en una grilla que se usó para el estudio evaluativo. La presentamos en la sección siguiente, junto con los resultados de esa evaluación, para no duplicarla.

Cada competencia se subdividió en varias y a todas se les asignó como indicador un rasgo específico de los materiales. A cada indicador se le fijó un puntaje de 3, que luego se asignaría de la siguiente manera:

Criterios de asignación de puntaje:

3 = El indicador está presente como parte integral y distintiva de los materiales y alcanza el estándar de calidad.

2 = El indicador está presente como parte integral y distintiva de los materiales pero no alcanza el estándar de calidad porque no cumple con todos los requisitos indicados para él en la descripción de la taxonomía. Por ejemplo, algunos objetivos no están bien formulados ni resultan medibles.

1 = El indicador aparece de manera parcial, asistemática o confusa. Por ejemplo, las instrucciones son claras sólo en una o dos ocasiones, o no se puede determinar con claridad cuál es el enfoque, o la mayoría de los objetivos están mal formulados. Al asignarse este puntaje, se especificarán las razones, para luego tomarlas en cuenta en la evaluación cualitativa.

0 = El indicador no aparece. Se asignará también este puntaje a casos en que haya habido un intento de incluir el indicador, pero resulte tan deficiente que debería corregirse por completo. Por ejemplo, los objetivos están, pero ninguno ha sido bien formulado, o las autoevaluaciones en realidad contienen respuestas abiertas, imposibles de autoevaluar.

Dado que se analizaron 60 unidades de materiales producidas por 30 *contenidistas*, el puntaje total para cada indicador es 180.

### Procesamiento de los datos

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

- a. Cada unidad de materiales curriculares fue analizada asignando puntaje de 3 a 0 a cada uno de los indicadores.
- b. Se sumaron los puntajes para obtener el total de cada competencia, y se consideró.
  - Excelente: entre 87 y 100%.
  - Muy bueno: entre 72 y 86%.
  - Bueno: entre 57 y 71%.
  - Regular: entre 42 y 56%.
  - Malo: por debajo de 42%.

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

Más allá de los resultados evaluativos-cuantitativos, se procedió a una valoración cualitativa. El análisis complementario consistió en lo siguiente:

1. Determinación de los aspectos de los materiales que aparecían más insuficientes.
2. Valoración de estos aspectos, para determinar su gravedad con respecto a los conceptos tomados como marco teórico. Ejemplo: Un discurso elitista, sexista o discriminatorio es una falencia de más gravedad que la falta de descripción de los criterios de evaluación, dado que permea toda la calidad del material y no es susceptible de corregirse salvo re-escribiendo. Impacta en forma afectiva al punto que invalida todo el material, aunque incida poco en el puntaje.
3. De acuerdo con la evaluación de la gravedad de las competencias faltantes se sustrajeron 23 puntos (La diferencia que existe entre los rangos de calificación) a los materiales en los que aparecían más débiles.

En la tabla de competencias y sus indicadores, están marcadas en gris oscuro los indicadores de competencias cruciales y en gris claro los indicadores de competencias de alta relevancia, pero no cruciales. De acuerdo con el tipo de falencia, se efectuó la deducción de puntaje.



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

Los puntajes se volcaron en tablas. Presentamos y comentamos dos de ellas en la sección siguiente: la que refleja los resultados generales por indicador y totales por competencia (Tabla I) y la que muestra los totales por competencia sin el detalle de cada indicador (Tabla II).

## Resultados

Al presentar y comentar los resultados de la evaluación de competencias, según la taxonomía aplicada, se acepta un razonable margen de error. El error puede provenir, por ejemplo, de la subjetividad del analista, entre otras causas, y esta situación afecta a casi cualquier investigación en ciencias sociales en la que se utilizan indicadores de procesos o estados subjetivos o abstractos, como son las competencias pedagógicas, en este caso. Nos hemos concentrado en reducir su probabilidad al máximo, sin suponer que el análisis aquí contenido sea absolutamente objetivo o preciso.

Tabla I – Evaluación de los indicadores de competencias

Competencias	Indicadores	Análisis 1-30 <sup>1</sup>	Total puntos	Total %	Análisis 1a-30a <sup>2</sup>	Total puntos	Total %	Puntos totales	FINAL <sup>3</sup> %
<b>A. Competencias docentes</b>									
A.1. Inserción empática en el contexto.	Relaciona su asignatura con otras, demostrando una visión global del programa.	19	90	21,11%	17	90	18,89%	36	20,00%
	Conecta su material con otros espacios de la EaD, por ejemplo, los foros o las clases virtuales.	30	90	33,33%	31	90	34,44%	61	33,89%
	<b>Total</b>	49	180	27,22%	48	180	26,67%	97	26,94%
<b>A.2. Creación del programa de la asignatura.</b>									
A.2.1. Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos.	El enfoque pedagógico que se ha elegido es adecuado para la asignatura.	57	90	63,33%	56	90	62,22%	113	62,78%
A.2.2. Elección del estilo y forma del programa, de acuerdo con el enfoque.	El estilo y forma del programa están determinados por el enfoque y son coherentes con él.	78	90	86,67%	74	90	82,22%	152	84,44%
A.2.3. Fijación de los propósitos del programa.	Los propósitos son coherentes con el programa y el enfoque.	57	90	63,33%	56	90	62,22%	113	62,78%

A.2.4. Formulación de objetivos de desempeño.	Los objetivos se expresan en términos de expectativas de logro, con verbos de acción y resultan medibles.	61	90	67,78%	55	90	61,11%	116	64,44%
A.2.5. Selección de bibliografía.	La bibliografía es pertinente.	85	90	94,44%	82	90	91,11%	167	92,78%
	La bibliografía es suficiente.	67	90	74,44%	67	90	74,44%	134	74,44%
	La bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta.	50	90	55,56%	50	90	55,56%	100	55,56%
A.2.6. Selección de medios y recursos.	Los recursos son de fácil acceso.	66	90	73,33%	64	90	71,11%	130	72,22%
	Los recursos son suficientes y variados.	52	90	57,78%	51	90	56,67%	103	57,22%
	Los recursos son pertinentes.	62	90	68,89%	60	90	66,67%	122	67,78%
A.2.7. Selección de tipos de actividades.	Las actividades propuestas están dirigidas al logro parcial o final de los objetivos.	55	90	61,11%	51	90	56,67%	106	58,89%
	Las actividades tienen Coherencia de enfoque con respecto al enfoque pedagógico.	61	90	67,78%	56	90	62,22%	117	65,00%
A.2.8. Selección de contenidos.	Los contenidos son los necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.	56	90	62,22%	55	90	61,11%	111	61,67%
	<b>Total</b>	<b>808</b>	<b>1170</b>	<b>69,06%</b>	<b>873</b>	<b>1170</b>	<b>74,62%</b>	<b>1681</b>	<b>71,84%</b>
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.									
A.3.1. Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa.	La ruta de aprendizaje propuesta es coherente con los principios del programa y los del enfoque del cual deriva.	73	90	81,11%	69	90	76,67%	142	78,89%
A.3.2. Incorporación de organizadores previos.	Los conocimientos previos se toman como base para los nuevos.	46	90	51,11%	47	90	52,22%	93	51,67%
A.3.3. Establecimientos de nexos entre temas.	Hay referencias explícitas a los nexos entre temas.	47	90	52,22%	48	90	53,33%	95	52,78%

A.3.4. Creación de espacios para conclusiones o cierres.	Hay oportunidades para que el estudiante cierre un tema o integre nuevos conocimientos a medida que avanza en la ruta de aprendizaje.	45	90	50,00%	43	90	47,78%	88	48,89%
A.3.5. Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina.	La ruta de aprendizaje avanza en forma fluida y consistente hacia un mayor grado de logro, escalonando las etapas de forma progresiva y pareja, sin altibajos.	50	90	55,56%	48	90	53,33%	98	54,44%
A.3.6. Inclusión de espacios de auto-evaluación.	El estudiante tiene oportunidad de auto-evaluarse a medida que avanza.	50	90	55,56%	48	90	53,33%	98	54,44%
A.3.7. Inclusión de trabajo autónomo y guiado.	Hay una proporción equilibrada de trabajo autónomo y guiado.	30	90	33,33%	28	90	31,11%	58	32,22%
A.3.8. Relación entre la teoría y la práctica.	La relación entre teoría y práctica lleva a lograr los objetivos de desempeño con la debida sustentación teórica.	49	90	54,44%	44	90	48,89%	93	51,67%
A.3.9. Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos.	Se ha tomado en cuenta el repaso y la consolidación, proveyendo espacios y opciones para llevarlos a cabo.	21	90	23,33%	20	90	22,22%	41	22,78%
A.3.10. Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria.	Se indica cuándo, cómo y para qué debe leerse la bibliografía, de manera clara.	24	90	26,67%	26	90	28,89%	50	27,78%
A.3.11. Posibilidad de promover la respuesta mediadora.	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias relacionadas con la materia, para despertar el interés	29	90	32,22%	28	90	31,11%	57	31,67%

A.3.12. Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes.	Hay estímulos o invitaciones a los estudiantes para que transfieran lo aprendido a la experiencia.	51	90	56,67%	42	90	46,67%	93	51,67%
A.3.13. Predominio de actividades de elaboración.	Las actividades buscan, en su mayoría, facilitar la elaboración y construcción personal y grupal de conocimientos.	41	90	45,56%	38	90	42,22%	79	43,89%
	<b>Total</b>	557	1170	47,61%	529	1170	45,21%	1086	46,41%
<b>B. Competencias comunicativas</b>									
<b>B.1. Dominio del idioma</b>									
B.1.1. Dominio de un idioma accesible para los estudiantes, según su perfil.	El idioma refleja conocimiento de los interlocutores en cuanto a su nivel previo de dominio de los temas y sus variedades de lengua.	85	90	94,44%	82	90	91,11%	167	92,78%
B.1.2. Gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico correctos.	El idioma es correcto según las normas que rigen la lengua en el momento de escribir los textos.	87	90	96,67%	83	90	92,22%	170	94,44%
B.1.3. Comunicaciones en estilo formal o semi-formal.	El idioma es formal o semi-formal, evitando regionalismos, coloquialismos, excesiva pomposidad o familiaridad.	87	90	96,67%	83	90	92,22%	170	94,44%
B.1.4. Dominio del registro académico.	El estilo y las convenciones responden a normas académicas aceptadas.	87	90	96,67%	83	90	92,22%	170	94,44%
B.1.5. Presentación del léxico pertinente para el campo disciplinar, a nivel del curso.	El léxico corresponde al campo disciplinar.	90	90	100,00%	87	90	96,67%	177	98,33%
	El grado de especificidad del léxico es acorde con el nivel del curso.	90	90	100,00%	87	90	96,67%	177	98,33%
	Cuando hay jerga o léxico especializado, se explica o se provee un glosario.	86	90	95,56%	83	90	92,22%	169	93,89%
	<b>Total</b>	610	630	96,83%	588	630	93,33%	1198	95,08%

B.2. Capacidad de comunicación									
B.2.1. Ilación del discurso.	El discurso fluye sin saltos de un tema a otro y es fácil seguir su ilación.	87	90	96,67%	85	90	94,44%	172	95,56%
B.2.2. Empleo de códigos y medios diversos.	Se usan medios gráficos, visuales, audio-visuales según necesidad.	52	90	57,78%	51	90	56,67%	103	57,22%
B.2.3. Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores.	El contenidista se dirige en forma directa a los estudiantes, en segunda persona.	58	90	64,44%	51	90	56,67%	109	60,56%
	Hay preguntas retóricas.	44	90	48,89%	43	90	47,78%	87	48,33%
	El contenidista hace suposiciones explícitas sobre lo que el estudiante puede estar pensando, imaginando, sospechando o descubriendo e intenta respuestas.	38	90	42,22%	37	90	41,11%	75	41,67%
	Hay invitaciones a expresar conocimientos o experiencias previas sobre el tema.	19	90	21,11%	22	90	24,44%	41	22,78%
B.2.4. Uso de un discurso democrático.	El discurso refleja respeto por la diversidad, sin que se encuentren en él comentarios u opiniones discriminatorias.	90	90	100,00%	86	90	95,56%	176	97,78%
	El discurso no presenta sesgos originados por opiniones personales no fundadas en teorías o en evidencia.	89	90	98,89%	87	90	96,67%	176	97,78%
B.2.6. Flexibilidad en la complementariedad de roles.	El contenidista se sitúa en esquemas de roles de facilitador/aprendiz, guía/guiado, informante/receptor y organizador/actor del aprendizaje, según necesidad. La complementariedad de roles no permanece uniforme.	47	90	52,22%	45	90	50,00%	92	51,11%

B.2.7. Provisión de instrucciones de instrucciones claras.	Las instrucciones y consignas son claras y en lo posible, estándar.	65	90	72,22%	60	90	66,67%	125	69,44%
	<b>Total</b>	592	900	65,78%	567	900	63,00%	1159	64,39%
<b>B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos...</b>									
B.3.1. Uso competente de las TIC.	Incluye diversos recursos informáticos en la elaboración de los materiales.	40	90	44,44%	38	90	42,22%	78	43,33%
B.3.2. Uso eficientes de herramientas tecnológicas.	Las herramientas tecnológicas tienen un grado de complejidad compatible con el rendimiento pedagógico que proporcionan.	60	90	66,67%	57	90	63,33%	117	65,00%
B.3.3. Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario.	Las TIC se usan en la medida en que los programas o recursos sean comunes, accesibles, baratos y conocidos.	54	90	60,00%	52	90	57,78%	106	58,89%
	<b>Total</b>	154	270	57,04%	147	270	54,44%	301	55,74%
<b>C. Competencias evaluativas</b>									
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	Los materiales y las evaluaciones están en el mismo nivel de complejidad y se exige desempeño para el cual se ha preparado al estudiante.	57	90	63,33%	55	90	61,11%	112	62,22%
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	Las evaluaciones requieren el tipo de desempeño que se describe en los objetivos del material.	50	90	55,56%	42	90	46,67%	92	51,11%
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	Las evaluaciones están de acuerdo con el enfoque pedagógico que rige los materiales.	57	90	63,33%	54	90	60,00%	111	61,67%
C.4. Validez de contenidos.	Las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.	75	90	83,33%	69	90	76,67%	144	80,00%
C.5. Claridad en las consignas.	Las consignas son completas, detalladas y claras.	70	90	77,78%	63	90	70,00%	133	73,89%

C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación están disponibles para los estudiantes antes de tomarse las evaluaciones.	28	90	31,11%	24	90	26,67%	52	28,89%
	<b>Total</b>	335	540	62,04%	307	540	56,85%	642	59,44%
	<b>Total general</b>	3105	4860	63,89%	3059	4860	62,94%	6164	63,42%

1 Primera unidad de material analizada, para cada contenidista.

2 Segunda unidad de material analizada, para cada contenidista. Ejemplo: Para el contenidista 1, Análisis 1 y Análisis 1 a.

3 En rosa: competencias e indicadores por debajo del 56%, con calificación de Regular o Malo.

**Tabla II – Totales para las competencias**

Se destaca en color el porcentaje que recibe una calificación de Regular o Malo.

<b>A. Competencias docentes</b>	
A.1. Inserción empática en el contexto.	26,94%
A.2. Creación del programa de la asignatura.	71,84%
A.3. Trazado de la ruta de aprendizaje.	46,41%
<b>B. Competencias comunicativas</b>	
B.1. Dominio del idioma.	95,08%
B.2. Capacidad de comunicación	64,39%
B.3. Conocimiento de las posibilidades y usos de distintos medios tecnológicos...	55,74%
<b>C. Competencias evaluativas.</b>	
C.1. Coherencia entre el grado de complejidad del material y el de las evaluaciones.	62,22%
C.2. Coherencia entre los objetivos y las evaluaciones.	51,11%
C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico.	61,67%
C.4. Validez de contenidos.	80,00%
C.5. Claridad en las consignas.	73,89%
C.6. Descripción de los criterios de evaluación.	28,89%

Abordaremos a continuación un análisis general de cada grupo de competencias y uno más pormenorizado de las competencias cuya evaluación presenta rasgos más distintivos.

## **A. Competencias pedagógicas**

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

Es la competencia que aparece más débil. La relación de los materiales con el resto del plan de estudios, con las otras unidades o módulos de la misma asignatura, con otros espacios de la EaD y a veces, la de los temas dentro de la misma unidad (Zabalza, 2003), es prácticamente inexistente.

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

No consideraremos *programa* la mera lista de los contenidos a estudiar, sino también las actividades diseñadas para transmitirlos y las evaluaciones y que este programa debe ser coherente con el enfoque y el método que de él deriva. Definimos enfoque como la combinación de la naturaleza epistemológica de la asignatura y una concepción del aprendizaje (Zabalza, 2003).

Esta competencia obtiene un puntaje de 71,84 % y no parece ser débil. Sin embargo, tenemos que hacer ciertas salvedades. En la competencia A.2.1. (Elección del enfoque pedagógico del programa, que determina sus propósitos), observamos que de los 60 trabajos evaluados, 42 presentan enfoques lineales. Ofrecen solamente una lista de contenidos a tratar, típico enfoque del ámbito universitario, sin incorporar ningún estilo de apropiación de los conocimientos. La manera como se desarrolla la ruta de aprendizaje es casi siempre coherente con esto, dado que se expone un contenido tras otro y se evalúa si se aprendieron. No se puede determinar si hubo una elección o una tradición, pero preferimos otorgar a este indicador el beneficio de la duda y considerar que la elección había existido.

Esto es también aplicable a la competencia A.2.2. (Elección del estilo y la forma del programa, de acuerdo con el enfoque). La competencia A.2.3. (Fijación de propósitos para el programa), también resulta bastante fuerte, porque su coherencia con el enfoque se evaluó asimismo sin calificarla.

Con respecto a que el estilo lineal-expositivo fuera el adecuado para la asignatura, juzgamos en cada caso si alguna otra forma podría haber sido notoriamente más apropiada, en base a la naturaleza de la disciplina y si la lineal podía aceptarse, la calificamos con 3 o 2, según la claridad de la implementación. En realidad, dentro de la sustentación teórica de nuestro análisis, el enfoque lineal no sería adecuado para ninguna asignatura, pero al encontrarnos con algo tan generalizado, tomamos en cuenta la idea de que para que los estándares de calidad sean útiles no deben transformarse en condicionamientos, como nos recordaba Municio Fernández (2000). Cuando lo deseable sólo se podría lograr con la imposición de un nuevo sistema de valores, no es posible censurar lo existente, tachándolo de inútil, sino rescatar sus valores y recomendar un proceso de reeducación.

La competencia crucial en este grupo es la Formulación de objetivos de desempeño, A.2.4., que obtuvo un puntaje de 64,44%, muy bajo, aunque no llegue a ser Regular y quede en la categoría de Bueno, porque es una de las cruciales, dado que la enunciación adecuada de objetivos impacta sobre el grado de centralización de la enseñanza en el estudiante (Rogers, 1972; Gagne, 1985; Zabalza, 2003; García Aretio, Ruiz Corbella y Domínguez Figaredo, 2007, entre otros)

Las principales razones para los puntajes bajos para esta competencia fueron:

- a. Se confunden objetivos con propósitos.
- b. Se formulan objetivos con verbos que no denotan desempeño y que hacen el objetivo difícil o imposible de medir.
- c. Se confunden objetivos con actividades de aprendizaje.
- d. Se confunden objetivos con acciones del *contenidista*, como explicar o proveer ejercitación.
- e. No hay objetivos.
- f. Los objetivos que se formulan no se desarrollan.
- g. Los objetivos no se evalúan.

En cuanto a la competencia A.2.5. (Selección de la bibliografía), no presenta debilidades, pero no siempre la bibliografía obligatoria es coherente con la de consulta, porque el *contenidista* suele agregar publicaciones referidas a temas no tratados en el material, con propósitos no explicados.

En la competencia A.2.5. (Selección de medios y recursos), se encuentra alguna debilidad en cuanto a que estos sean suficientes y variados. La mayoría de los *contenidistas* ha usado un archivo de PDF, los foros y espacios para subir tareas del campus virtual. Estos recursos pueden ser suficientes porque representan lo mínimo que puede usarse para la creación de conocimientos mediada



por TIC, pero no son variados y hay asignaturas en las que habría resultado enriquecedor usar más recursos.

Las competencias A.2.7. (Selección de tipos de actividades) y A.2.8. (Selección de contenidos) presentan debilidades en cuanto a la correspondencia entre las actividades y los objetivos, en algunos casos, o cuando los problemas con la enunciación de los objetivos hace difícil evaluar su coherencia con las actividades.

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

Las competencias de este grupo son las más débiles, salvo la competencia para producir la necesaria coherencia entre el estilo del programa y el de la ruta de aprendizaje, la A.3.1. (Producción de la necesaria coherencia entre el estilo de la ruta de aprendizaje y el estilo del programa), porque para un enfoque lineal y expositivo, se consideró que una ruta de aprendizaje que expusiera una sucesión de temas era coherente con el estilo del programa. La coherencia entre ambos rasgos del diseño se evaluó sin calificarlos.

La competencia A.3.2. (Incorporación de organizadores previos) está ligada a la creación del conflicto cognitivo, para el que resulta una suerte de aprestamiento e introducción. Esta competencia obtiene el 51,67% del puntaje y es bastante débil.

Para la competencia A.3.3. (Establecimiento de nexos entre temas), que Vygotsky (2000) y Bruner (1966) señalan como parte del andamiaje del aprendizaje, los temas aparecen aislados, si bien están bien secuenciados y el estudiante podrá, si tiene la capacidad para ello, unirlos y sintetizarlos. No siempre se provee guía para que estos procesos.

La competencia A.3.4. (Creación de espacios para conclusiones o cierres) presenta una gran debilidad que se emparenta con el estilo lineal del programa y la consecuente forma de exponer contenidos en una mera sucesión de temas.

La competencia A.3.5. (Establecimiento de una progresión de dificultad, profundidad, integración o pericia consistente y paulatina) se presenta un tanto débil, dado que la ruta de aprendizaje no siempre avanza de esta manera consistente y paulatina. A pesar de que el puntaje para esta competencia es de 54,44%, que no resulta tan bajo en la escala, está marcada en la tabla en gris claro, es decir, como una competencia más crucial que las demás, dado que es importante en el diseño de instrucción espiralado (Bruner, 1966). En virtud de esto, podemos considerar que el puntaje obtenido debe llamar nuestra atención sobre una debilidad significativa.

La competencia A.3.6. (Inclusión de espacios de auto-evaluación), aquí obtiene el 54,44% del puntaje. Cuando no se incluyen espacios de auto-evaluación, se disminuye la posibilidad de que el estudiante gestione su propio aprendizaje, dado que no puede comprobar cómo y en qué medida está avanzando y se encuentra sometido al juicio del docente, lo cual no contribuye a que desarrolle su autonomía. El porcentaje que ha obtenido, aunque no parezca muy bajo en sentido numérico, lo es en la apreciación cualitativa.

En la evaluación de la competencia A.3.7. (Inclusión de trabajo autónomo y guiado), se constata una mayoría de trabajo guiado.

La competencia A.3.8. (Relación entre la teoría y la práctica) es crucial. Hemos tomado los postulados de Schön (1992) y Dewey (1967) sobre este aspecto y está marcada en gris oscuro en la tabla. Aparece con debilidades importantes, en su mayoría determinadas por la preponderancia de la teoría sobre la práctica o por maneras insuficientes de conectar ambos aspectos. Parece que la competencia de los estudiantes para aplicar los conocimientos a la práctica debería desarrollarse sin intervención ni guía del docente e incluso fuera del curso.

La competencia A.3.9. (Incorporación de instancias de repaso y consolidación de conocimientos) es la segunda competencia más débil, con solamente 22,78% del puntaje. En el aprendizaje espiralado, cada vuelta del espiral se asentaría en todo lo aprendido hasta ese momento.

La competencia A.3.10. (Pautas y guía para el uso de la bibliografía obligatoria y accesoria) obtiene un bajo puntaje, 27,78%. Los contenidos expuestos por el *contenidista* se refuerzan con la lectura de la bibliografía obligatoria, pero no se dice cuándo leerla ni con qué propósitos. Se produce así una especie de material curricular doble: una unidad o módulo de estudio y una serie de libros, artículos o manuales que el estudiante deberá leer cuando lo decida y por su cuenta asociar al contenido de la unidad o módulo.

En cuanto a la competencia A.3.11. (Posibilidad de promover la respuesta mediadora), que recordemos que se trata de una estrategia emparentada con la creación del conflicto cognitivo (Vygotsky, 2000; Slamecka y Ceraso, 1960), también la vemos con muy bajo puntaje, de 31,67%. Esta competencia es importante para despertar el interés y elevar el impacto afectivo y su debilidad también alarga la distancia relativa entre los interlocutores, porque el *contenidista* pierde una ocasión de acercarse a los estudiantes y presentarse como alguien que toma en cuenta al otro y procura interesarlo.

En cuanto a A.3.12. (Propuesta de transferencia de conocimientos a los contextos sociales o profesionales de los estudiantes), vemos que si bien estas propuestas existen y el indicador de esta competencia ha obtenido un puntaje no tan bajo, de 51,67%, se formulan en muchos casos de manera muy general (“Diga cómo implementaría esto en su lugar de trabajo”) y en otros, de forma tal que se pasa abruptamente de una disquisición teórica muy abstracta, sin ejemplos, a que los estudiantes propongan una aplicación práctica de esa teoría.

La competencia A.3.13. (Predominio de actividades de elaboración) presenta cierta debilidad, porque muchas actividades dirigidas a que los estudiantes recuerden y reproduzcan los contenidos.

## **B. Competencias comunicativas**

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

Las competencias de este grupo son las que aparecen más fuertes en el análisis debido, probablemente, al nivel de educación formal de los *contenidistas*. Todos dominan el discurso académico y la jerga de su campo disciplinar (Competencias B.1.4. y B.1.5.). Toman en cuenta, asimismo, la necesidad de proveer explicaciones o glosario cuando presentan terminología científica o técnica. Dominan también el lenguaje que debe usarse al dirigirse a estudiantes universitarios (B.1.1.) y se manejan con un nivel de lengua semiformal (B.1.3). La gramática, ortografía, puntuación, sintaxis y léxico (B.1.2.) son siempre correctos según las normas que rigen el idioma español en la actualidad.

### **B.2. Capacidad de comunicación**

La competencia B.2.1. (Ilación del discurso) es muy fuerte, como parte de la cohesión de los materiales, pero la B.2.2. (Empleo de códigos y medios diversos) llega a un nivel apenas suficiente, por la pobreza de recursos usados. Son también muy fuertes las B.2.4. (Uso de un discurso democrático) y B.2.7. (Provisión de instrucciones claras). En el caso de la primera, es evidente que en el medio universitario analizado las políticas de no discriminación y respeto por diversas posturas o ideas están ampliamente aceptadas y que en el medio académico es conocida la necesidad de fundamentar ideas con evidencia o conocimientos previos, sin confundir sentimientos u opiniones personales con postulados científicos o teóricos. En el caso de la segunda, dar

instrucciones parece una función del discurso muy común en el ejercicio del rol docente y los *contenidistas* están preparados para desempeñarla. Sin embargo, nos preguntamos hasta qué punto es democrático establecer una relación *yo enseño-tú aprendes*, no tomar en cuenta los conocimientos previos, como si el estudiante no los poseyera o fueran inútiles, y otros mensajes subyacentes que revela el análisis crítico del discurso (van Dijk, 1999; Fairclough, 2008) en estos materiales.

Estas debilidades aparecen también en la competencia B.2.3., (Mantenimiento de un diálogo directo con los interlocutores) y en la B.2.5. (Flexibilidad en la complementariedad de roles) ligada al estilo expositivo y al esquema de roles predominante, el de informante-informado, maestro-discípulo, coherente con la orientación hacia el aprendizaje centrado en el docente. El diálogo didáctico (Burbules, 1999; García Aretio, 2008; Wright, 2003) no aparece como tal en muchas ocasiones, en gran medida porque el *contenidista* no parece ponerse en el lugar del estudiante ni dirigirse a él en segunda persona o invitarlo a expresar conocimiento o experiencias previas:

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

La competencia B.3.1. (Uso competente de las TIC) obtiene un puntaje de 43,33%, que parece indicar una falencia en la preparación de quienes se desempeñan en un entorno de e-learning.

En la evaluación de las competencias B.3.2. (Uso eficiente de herramientas tecnológicas) y B.3.3. (Uso de las TIC que contempla las posibilidades de accesibilidad del usuario) se tomó como aceptable que se proveyera lo indispensable para la tarea de enseñanza-aprendizaje.

## **C. Competencias evaluativas**

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

Esta competencia presenta algunas debilidades, por ejemplo, cuando el material es muy expositivo y en la evaluación se piden aplicaciones prácticas y en otros casos en que hay problemas relacionados con la bibliografía, como los ya señalados. Obtiene un puntaje Bueno, de 62, 22%. Guarda relación con la competencia siguiente.

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

La debilidad de esta competencia, que obtiene un puntaje de 51,11%, se origina en los problemas con los objetivos, en su mayor parte. Hay también casos en que se evalúan aspectos del curso que no están abordados en forma directa en el material o la bibliografía y unos pocos en los que el material no contiene formulaciones de objetivos, por lo que el estudiante no sabe qué se evaluará antes de toparse con la evaluación final.

### **C.3. Coherencia con el enfoque pedagógico**

Esta competencia presenta debilidades, aunque obtiene un puntaje aceptable de 61,67%. Es una de las marcadas como importantes. Hay instancias en las que el enfoque es medianamente constructivista, hay diálogo didáctico y luego las evaluaciones son ejercicios en que los estudiantes deben marcar Verdadero o Falso, por ejemplo.

### **C.4. Validez de contenidos**

Es una competencia que obtiene un alto puntaje, de 80%. A pesar de las debilidades de la competencia C.2., en términos generales las evaluaciones requieren la aplicación de contenidos incluidos en el curso.

### C.5. Claridad en las consignas

Competencia fuerte en la mayoría de los *contenidistas*, al igual que la competencia comunicativa B.2.6, referida a la provisión de instrucciones claras.

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

Esta competencia se presenta muy débil, con el 28,89% del puntaje. La mayoría de los *contenidistas* no ha considerado importante explicar los criterios de evaluación antes de que los estudiantes se sometan a ella o colocarlos en las evaluaciones mismas. Esto implica que el estudiante no podrá coevaluar su logro con el docente, que el profesor puede cambiar estos criterios a voluntad, porque no se ha comprometido; que el docente no tiene claros estos criterios y se va a dejar llevar por una impresión general de los resultados; que pueden existir criterios ocultos que no figuran en las consignas y que se revelan luego de comunicar los resultados y muchas otras situaciones que dejan al estudiante totalmente en manos del evaluador.

## Conclusiones

Tomemos la pregunta que nos hacíamos al formular nuestro objetivo: ¿Hasta qué punto poseen estos docentes universitarios que se desempeñan como *contenidistas* de EaD mediada por las TIC las competencias pedagógicas para diseñar materiales curriculares de calidad?

Considerando las competencias que aparecen más fuertes, podemos decir que entre el 70 y el 80% de los *contenidistas* producen programas lineales cohesivos y escriben contenidos con solvencia, en un lenguaje académico de alta calidad. Pueden, asimismo, mantener coherencia entre el enfoque expositivo y las evaluaciones y salvaguardar en ellas la claridad de las consignas y la validez de contenidos. Por otra parte 50% de los casos analizados muestra debilidades en cuanto a construir una ruta de aprendizaje, establecer un diálogo didáctico, crear relaciones entre temas y asignaturas, unir la teoría y la práctica, y otros aspectos que serían propios de la enseñanza centrada en el estudiante o de la EaD mediada por las TIC, en cuyo contexto no se insertan de manera empática y cuyas herramientas no dominan por completo.

El común denominador de las competencias particularmente débiles es que los *contenidistas* colocan a los estudiantes en una posición de soledad y por ende, de debilidad, desde la que dependen más del docente, cuyo poder se refuerza. Los estudiantes tienen que asumir toda la responsabilidad de elaborar los conocimientos sin una ruta de aprendizaje, sin que se les propongan oportunidades de repaso y consolidación, sin vías para apoyarse en sus conocimientos o experiencias previas, sin respuestas mediadoras, sin guía para la transferencia, sin objetivos claros y con una evaluación cuyos criterios no conocen.

Además, no se toma en cuenta a los estudiantes como interlocutores cuando falta un genuino diálogo didáctico. Complementa esta situación el hecho que a estos estudiantes, que se espera que sean totalmente autónomos, se les ofrecen actividades en su mayoría guiadas. La expectativa es de autonomía; el entrenamiento es hacia la dependencia y la tensión entre ambas orientaciones puede bajar la autoestima de los estudiantes, crear desorientación y favorecer la posición de dominación del docente, quien tendrá frente a sí estudiantes vulnerables.

Estos problemas parecen reflejar adhesión de algunos *contenidistas* al estilo de enseñanza centrada en el docente, con fuertes tintes autoritarios que pueden extenderse incluso a su entorno profesional, como podría sospecharse por la baja inserción empática en el contexto. Este docente que no establece relaciones entre asignaturas, temas o conocimientos previos podría ser un mediocre miembro de cualquier equipo, dado que tiende al aislamiento y en el caso específico de la EaD

mediada por las TIC, no parece creer que deba aprender a usar todas sus herramientas, desplegando una cierta posición de autosuficiencia.

El análisis crítico del discurso revela que los *contenidistas* parecen creer que han encontrado mentes casi vírgenes o con experiencias y conocimientos que no revisten ningún valor, dado que nunca invitan a los estudiantes a expresarlos ni manifiestan intención de fundar en ellos los nuevos saberes.

En cuanto a la motivación o impacto afectivo, aceptamos que las relaciones estudiante-docente son asimétricas, porque el docente está en una posición de autoridad, pero tomamos el concepto de Wright (1987) con respecto a que las relaciones de poder en el aula pueden ser de tres tipos generales: coercitivas, recompensantes (basadas en premios y castigos) o referentes y es en este último caso cuando se apela a motivar al estudiante para lograr su interés. La debilidad en las competencias para asentar el conocimiento nuevo en los conocimientos previos, para establecer respuestas mediadoras y para promover la transferencia, fundamentalmente, ubicarían la relación de poder en la categoría de recompensante, que es también una característica de la enseñanza centrada en el docente. La manifestación más clara de esto es la falta de comunicación de los criterios de evaluación y la ausencia de autoevaluaciones, que colocan al docente en posición de distribuir premios y deméritos a voluntad, erigiéndose en árbitro y único experto.

La confusión bastante frecuente entre objetivos y propósitos es otro indicio de la enseñanza centrada en el docente con los ribetes autoritarios que estamos describiendo: los objetivos, confundidos con propósitos, expresan lo que el *contenidista* quiere lograr, no lo que espera que logren los estudiantes.

En nuestro marco teórico dijimos que las *competencias* de los *contenidistas* serían de calidad si se ajustaran a las demandas y por qué no, desafíos, de la sociedad del conocimiento. En el caso de las que presentan las debilidades que estamos señalando, no se ajustan a ninguna en forma conveniente, salvo en lo referido al respeto por la diversidad cultural y a la no discriminación. La enseñanza centrada en el docente y ubicada en este contexto autoritario no colaborará a desarrollar en los estudiantes la capacidad de transformar información en conocimiento. No se han incorporado las herramientas del medio tecnológico como una verdadera creación cultural y eso incluye el pobre rol que se le asigna al campus virtual. No se favorecen la autonomía y la capacidad de elección del estudiante, ni el trabajo colaborativo, ni el pensamiento crítico.

Podemos suponer que si los docentes actuales no arbitran los medios para que puedan sus estudiantes transformar la información en conocimiento, las generaciones futuras quedarán solamente con la información, cuando no inoficadas (Monereo, 2005), es decir, desorientadas e incapaces de procesar el exceso de datos a los que podrán acceder. Si los ricos del futuro serán quienes posean el conocimiento (Pecoraro, 2000), las mediaciones pedagógicas débiles que estamos analizando contribuirán a crear clases pobres. Sin embargo, más bien cabe suponer que cuando la mediación pedagógica sea inadecuada, los individuos podrán optar por conseguir o abrir otros canales para su educación, no siempre con independencia de los docentes, pero buscarán los que más les conformen. Dado que las transformaciones en los factores de división de clases están actualmente unidas al progreso tecnológico (Pecoraro, 2000) y este no se puede detener, el poder de los académicos que se consideran dueños del conocimiento indefectiblemente se debilitará, al hacerse este accesible a todos. De esta manera, los docentes que no hayan sabido, querido o podido adaptarse a las nuevas condiciones del mundo interconectado pueden verse desplazados de su profesión, porque la forma autoritaria de imponer el paradigma *yo enseño-tú aprendes* no será posible de implementar en un mundo donde se está produciendo la ruptura de las tradiciones y de la rigidez de las instituciones asentadas en ellas, como nos señalara Giddens (2001).

La incapacidad o falta de valoración de las herramientas tecnológicas implica que si la Internet es una creación cultural (Castells, 2001), algunos *contenidistas* han quedado o van en vías de quedar fuera de esa cultura. Esto puede tener un impacto incluso en sus cursos presenciales, dado que sus estudiantes, aunque no estudien de manera virtual, estarán efectuando creaciones culturales y de conocimiento autónomas a través de los medios tecnológicos de que disponen. No es tecnológico el problema de desarrollar las competencias necesarias para usar los recursos de las TICS, sino que debemos recordar que el entorno tecnológico fija convenciones culturales y crea nuevas formas de comunicación y aprendizaje, es decir, debemos considerar que las tecnologías también conllevan una pedagogía. (Castells, *ibid.*) Las carencias parecen presentarse en la comprensión e implementación de esta pedagogía.

¿Hasta qué punto los contenidistas han transpuesto al diseño de materiales las competencias que despliegan en sus clases presenciales? Si aceptáramos que lo han hecho en grado sumo, estaríamos asumiendo que en el aula de ladrillos hay una buena dosis de enseñanza centrada en el docente, bastante autoritaria, que la EaD viene a poner en evidencia. Hay algunos indicios de esta posibilidad, por ejemplo, en cuanto al problema de la formulación de objetivos, el estilo del programa y la falta de andamiaje. Puede suponerse que un docente que poseyera estas competencias no las perdería ni las dejaría de lado por cambiar de modalidad. En cuanto al dominio de las TIC, podemos también asumir que una persona con un buen grado de competencia tecnológica y conocimiento de las herramientas de Internet no dejaría las TIC de lado al momento de diseñar, precisamente, un curso virtual.

La transposición del enfoque expositivo es tal vez más dudosa. Es probable que lo que sería dialógico en el aula presencial se haya transformado en expositivo en la EaD al no lograr todavía el contenidista, por su falta de experiencia y conocimientos de la modalidad, crear una representación mental del contexto que incluyera al estudiante como un interlocutor en un diálogo didáctico. Es más posible que lo haya tomado como a un lector de un tratado.

La brecha entre las competencias reales de los contenidistas y las deseables, existe y sería conveniente cerrarla. Sin embargo, se debe hacer de manera paulatina y mediante la capacitación, porque las falencias podrían originarse en el apego a un cúmulo de tradiciones que no se pudieran cambiar sin pretender forzar una alteración en valores, procesos y relaciones aceptables socialmente, tan arraigados, que resistirían todo tipo de cambio o que harían necesario que el cambio se hiciera por vía de una imposición – algo en extremo indeseable y no muy viable.

Los estándares de calidad que estamos proponiendo están en consonancia con las características, necesidades y demandas de la sociedad del conocimiento y en ella estamos viviendo. También, se propone una aproximación a la Internet y las TIC como construcción cultural, proceso que ya está presente entre nosotros y avanza a ritmo vertiginoso. Adaptarnos a estas condiciones es inevitable y perfeccionar las competencias débiles implicará, para esos contenidistas, una mejor adecuación a las condiciones de este nuevo contexto global y dentro de él, su labor educativa.

Parecería necesario, en primer lugar, propiciar políticas que exigieran de manera efectiva que en la formación docente para el profesorado universitario se incluyeran asignaturas que desarrollaran las competencias para la EaD mediada por las TIC, con una adecuada amalgama de teoría y práctica. Mientras tanto, y para paliar el problema, los equipos de EaD de cada universidad deberían ofrecer mayor capacitación a los docentes antes de que estos comenzaran a actuar como contenidistas.

La capacitación para los docentes de la EaD mediada por las TIC, en la sociedad del conocimiento, también deberá prepararlos para trabajar bien en equipo, no amedrentarse por la continua

exposición a la que los somete la modalidad, estar dispuestos a explorar nuevas posibilidades didácticas y técnicas y abrazar la autoevaluación para la mejora continua. Es esperable que siga profundizándose la situación en la que impartir conocimientos ya no sea tan necesario como saber construir entornos para el aprendizaje. En este contexto, el rol de *contenidista* será crucial para la EaD mediada por las TIC.

## Referencias

- AACSB ASSOCIATION TO ADVANCE COLLEGIATE SCHOOLS OF BUSINESS.(1999). *Quality issues in distance learning*. Recuperado en febrero de 2011 de [www.aacsb.edu](http://www.aacsb.edu).
- AUSUBEL, DAVID. (1978). *Sicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Mexico: Editorial Trillas.
- BAUMAN, ZIGMUT. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, ZIGMUT. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Buenos Aires: Paidós.
- BRUNER, JEROME. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BRUNER, JEROME. (1990). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- BRUNER, JEROME. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BURBULES, NICHOLAS. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BURBULES, NICHOLAS y CALLISTER, THOMAS.(h) (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- CASTELLS, MARIO. (2002). *La dimensión cultural de Internet*. Consultado en enero de 2013 en <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articulos/castells0502/castells0502.html>
- CENTRO VIRTUAL PARA EL DESARROLLO DE ESTÁNDARES DE CALIDAD PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2005). *Estándares para la calidad de la educación a distancia en América Latina y el Caribe*. Recuperado en agosto de 2010 de <http://www.utpl.edu.ec/centrovirtual/internas/memorias.htm>.
- COMMONWEALTH OF LEARNING. (2005). *Creating learning materials for open and distance learning*. Vancouver, Canada. Disponible en [www.col.org](http://www.col.org).
- DE MAJO, OSCAR. (2005). *El rol del docente a distancia frente al uso de las nuevas tecnologías*. Didac, No 46, pp. 35-40. México.
- DEWEY, JOHN. (1967). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*, 6ª ed., Lorenzo Luzuriaga (trad.). Buenos Aires: Losada.
- DRUCKER, PETER. (1993). *La sociedad post-capitalista*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- EDUC@L (Red para el fortalecimiento de capacidades de educación virtual para América Latina) (2010). *Criterios para la evaluación de los cursos de la Red Educ@L*. Disponible en <http://www.educ-al.org>.
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION.(2005). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. Helsinki: Multiprint.
- FAINHOLC, BEATRIZ. (2007). *Programas, profesores y estudiantes virtuales. Una sociología de la educación a distancia*. Buenos Aires: Santillana.
- FAIRCLOUGH, NORMAN. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, Vol 2(1) 2008, 170-185
- FERNÁNDEZ, JOSÉ MANUEL. (2004). La interdisciplinariedad en ciencias sociales: perspectivas abiertas por la obra de Bourdieu. *Cuadernos de Trabajo Social*. Vol. 17:169-193.
- FUTURED y CANADIAN ASSOCIATION FOR COMMUNITY EDUCATION. (2002). *Canadian Recommended e-learning Guidelines*. Consultado en enero de 2013 en <http://www.futured.com/pdf/CAN-REGS%20Eng.pdf>
- GAGNE, ROBERT. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. New York: CBS College Publishing.
- GARCÍA ARETIO, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Editorial Ariel.
- GARCÍA ARETIO, LORENZO; RUIZ CORBELLA, MARTA; DOMÍNGUEZ FIGAREDO, DANIEL. (2007). *De la educación*

*a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Editorial Ariel.

- GARCÍA ARETIO, LORENZO. (2008). *Diálogo didáctico mediado*. BENED, junio 2008, 6-7.
- GARCÍA ARETIO, LORENZO. (2012). El diálogo didáctico mediado en educación a distancia. *Contextos universitarios mediados*. No 12, 34. ISBN 2340-552X
- GIDDENS, ANTHONY. (2001). *Runawayworld*. London: Routledge.
- HOLMBERG, BÖRJE.(1981). *Educación a distancia: situación y perspectivas*. Buenos Aires: Kapelusz.
- JACKSON, PHILIP.(1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- KOSZALKA, TIFFANY y GANESAN, RUTH.(2004). Designing online courses: a taxonomy to guide strategic use of features available in course management systems in distance education. *Distance Education*, Vol. 25, N° 2. 243:256. Open and Distance Learning Association of Australia, Inc.
- MENA, MARTHA. (1992). Nuevos enfoques pedagógicos para mejorar la producción de materiales pedagógicos en educación a distancia. *Journal of Distance Education*. Vol. 7, N°3, pp. 121 -130.
- MONEREO, CARLES. (2005). Internet, un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas. En C. Monereo (Coord.). *Internet y competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- MOREIRA, MARCO ANTONIO. (2008). Organizadores previos y aprendizaje significativo. *Revista Chilena de Educación Científica*, ISSN 0717-9618, Vol. 7, N° 2p. 23-30.
- MUNICIO FERNÁNDEZ, PEDRO. (2000). Capítulo 4: Evaluación de la Calidad. En Pérez Juste, R. López Rupérez, Francisco; Peralta, Mario; y Municio Fernández, Pedro. *Hacia una Educación de Calidad. Gestión Instrumentos y Evaluación*. Madrid: Narcea
- O'NEILL, ROBERT. (1996). *Apuntes para una conferencia sobre materiales centrados en el alumno*. No publicado.
- OPEN AND DISTANCE LEARNING QUALITY COUNCIL (ODL QC).(2005). *Open and Distance Learning Quality Council Standards*. Consultado en enero de 2013 en <http://www.odlqc.org.uk/standard.htm>
- PECORARO, V. (2000). Una mirada sociológica en psicología educativa. En M.C. Chardon (comp). *Perspectivas e interrogantes en psicología educacional*. Buenos Aires: Eudeba.
- PICHON RIVIÈRE, ENRIQUE. (1984). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- QUALITY MATTERS RUBRIC STANDARDS.(2011). *Quality Matters*. Consultado en enero de 2013 en [www.QualityMatters.org](http://www.QualityMatters.org).
- SCHÖN, DONALD. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós: Barcelona.
- SLAMECKA, N. J. & CERASO, J. (1960). Retroactive and proactive inhibition of verbal learning. *Psychological Bulletin*, 57, 449-475.
- TENTI-FANFANI, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI Editores.
- TORO, P. ; OCHOA, P. ; VILLEGAS, G. ; ZEA, C. (2004). *Competencias deseables de un docente universitario en el uso de las tecnologías de información y comunicación*. Ponencia. Primer Congreso Internacional de Educación Mediada con Tecnologías. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París : Ediciones UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/publications> en enero de 2012.
- VAN DIJK, TEUM. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Barcelona: Anthropos 186- 23-36.
- VYGOTSKY, LEV. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo, Crítica.
- WRIGHT, TONY.(1987). *Roles of teachers and learners*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- WRIGHT, CLAYTON. (2003). *Criteria for evaluating the quality of online courses*. Alberta: Grant MacEwan College.
- YULE, GEORGE. (1996). *Pragmatics*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- ZABALZA, MIGUEL ÁNGEL. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.