

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
COORDINACIÓN GENERAL DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SUBPROGRAMA CURRÍCULUM



GESTIÓN CURRICULAR DE LAS ASIGNATURAS DIDÁCTICA I Y
DIDÁCTICA II (EUS-UCV) EN ENTORNOS VIRTUALES

Trabajo presentado como requisito parcial para optar al
Grado de Magíster en Educación
Mención Currículo

Autor:
Gerardo Luis Lugo Rengifo
Tutora:
Dra. Rosa Amaro de Chacín (UCV)

Caracas, febrero 2016

APROBACIÓN DE LA TUTORA

En mi carácter de Tutora del Trabajo de Grado presentado por el ciudadano **Gerardo Luis Lugo Rengifo**, portador de la cédula de identidad N° V-6.348.785, para optar al Grado de Magíster en Educación, Mención Currículo, considero que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la Ciudad de Caracas, a los 15 días del mes de octubre de 2015.

Dra. Rosa Amaro de Chacín
CIN°: V-3.713.714
Profesora Titular
Escuela de Educación-UCV

DEDICADO

A:

Santiago Emmanuel y

Mathias Alberto

Todo es para y por ustedes...

Los Estudios Universitarios Supervisados EE-UCV

Propuesta en la que creo fehacientemente...

RECONOCIMIENTOS

Mi gratitud con:

Dios, Señor de la bondad, de la vida y de la historia, artífice de mis logros y fuente de mi vocación docente.

Victoria Daniela, quien con su amor y entrega incondicional le da sentido y plenitud a lo que Dios me otorga.

Rosa Eugennia, paciente y asertiva en su conducción, vehemente ductora y maestra.

Cátedra de Curriculum (UCV), referencia de motivación e impulso para el esfuerzo académico y profesional, sentir especial por sus aportes y acompañamiento a Yolanda Ramírez, Jorge Altuve, Ángel Alvarado, Iraida Sulbarán, Amalia Herrero y Edgar Lozada.

Amigos y colegas de la Escuela de Educación, por todo el apoyo y aportes incondicionales, nota especial para Gustavo Mizraim González, María Janeth Ríos y Rosario Hernández.

Formadores del IPC, especialmente a María Valdivieso, Judith Rangel, Geitza Rebolledo, Carmen Zirit y demás compañeros de la línea de investigación, sus enseñanzas fueron fundamentales para valorar lo curricular en la dinámica educativa.

Compañeros y colegas de la Cohorte 2011, que durante este tiempo en camino de construcción colectiva han dado valor a este esfuerzo, especialmente a Zoraida y Laura que permitieron, en la dialéctica humana, tantos espacios de reflexión y crecimiento.

UPEL-IPC, por lo que representa, como institución universitaria, en la formación de quienes seguimos creyendo en la Educación.

CDCH-UCV, que, aun en las limitaciones presupuestarias, fue consecuente con valiosa colaboración económica para asegurar esta experiencia.

ÍNDICE GENERAL

	pp.
LISTA DE TABLAS.....	vi
LISTA DE FIGURAS.....	vii
RESUMEN.....	ix
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO	
I SITUACIÓN PROBLEMÁTICA ESTUDIADA.....	5
Contextualización y Formulación del Problema.....	6
Cuestionamientos para Indagación.....	24
Objetivos de la Investigación.....	26
Justificación del Estudio.....	27
II ESCENARIO TEÓRICO - REFERENCIAL.....	32
Investigaciones Previas en Contexto.....	34
Fundamentación Teórica de las Categorías Centrales del Estudio.....	55
Bases Legales y Normativas.....	126
Ámbito Situacional e Institucional.....	145
III TRAYECTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	196
La Investigación en Contexto Metodológico.....	197
Delineación de la Investigación.....	205
Técnicas Aplicadas en el Estudio.....	209
Instrumentos para la Recolección de Información.....	214
Procesamiento e Interpretación de la Información.....	231
IV DEVELANDO LA SITUACIÓN ESTUDIADA.....	235
Contextualización Curricular de las Asignaturas en el Plan de Estudios EUS-UCV.....	236
Unidad Curricular Didáctica I.....	247
Unidad Curricular Didáctica II.....	279
Proyección de la Gestión de las Unidades Curriculares en Entornos Virtuales.....	311
V PROPUESTA DE GESTIÓN CURRICULAR.....	326
Rediseño de las Unidades Curriculares.....	327
Gestión Virtual de las Unidades Curriculares.....	383
OTEO DE CIERRE: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	407
Conclusiones de la Investigación.....	408
Recomendaciones para la Implementación de la Propuesta.....	412
REFERENCIAS.....	418
ANEXOS.....	426

LISTA DE TABLAS

TABLA	pp.
1 Guión para apreciación cualitativa de documentos curriculares.....	217
2 Disgregación de categorías de estudio.....	225
3 Sistematización de opiniones de expertos (informantes clave).....	233
4 Distribución semestral de asignaturas del Plan de Estudios EE-EUS-UCV.....	238
5 Componentes generales del Programa de Didáctica I	253
6 Material curricular e instruccional de <i>Didáctica I</i> (2013).....	260
7 Componentes generales del Programa de Didáctica II.....	285
8 Material curricular e instruccional de <i>Didáctica II</i> (2006).....	293

LISTA DE FIGURAS

FIGURA		pp.
1	Elementos del Problema de Investigación.....	5
2	Ubicación institucional de las asignaturas Didáctica I y Didáctica II.....	9
3	Componentes del Escenario Teórico-Referencial.....	33
4	Antecedentes de la Investigación.....	35
5	Fundamentos teóricos de la investigación.....	56
6	Elementos de las bases legales y normativas.....	126
7	Ámbito situacional e institucional.....	145
8	Portal del Campus Virtual UCV (Octubre 2015).....	162
9	Sistema de prelación de las asignaturas <i>Didáctica I y Didáctica II</i>	177
10	Organización institucional EaD-EUS.....	185
11	Proceso para las carreras gestionadas en EaD-EUS..	187
12	Relación del SEDUCV y EUS con otras instancias de apoyo curricular y tecnológico en la UCV.....	195
13	Trayecto metodológico.....	196
14	Fases de la investigación.....	208
15	Pasos metodológicos.....	215
16	Portada del cuestionario virtual.....	221
17	Fase de diagnóstico.....	234
18	Malla Curricular EUS-EE-UCV (2015).....	242
19	Portada principal del Programa de Didáctica I.....	252
20	Portada principal del Programa de Didáctica II.....	283
21	Portada del Compendio de Lecturas de <i>Didáctica II</i>	292
22	Interfaz de presentación del Curso de <i>Didáctica I</i>	387
23	Interfaz de la Primera Sesión, <i>Didáctica I</i>	388
24	Interfaz de la Segunda Sesión, <i>Didáctica I</i>	390
25	Interfaz de la Quinta Sesión, <i>Didáctica I</i>	393
26	Interfaz de la Décima Sesión, <i>Didáctica I</i>	394
27	Interfaz presentación del Curso de Didáctica II.....	397
28	Interfaz de pantalla emergente sobre la Presentación del Curso de <i>Didáctica II</i>	398
29	Interfaz de la Cuarta Sesión, <i>Didáctica II</i>	399
30	Interfaz agenda de la Cuarta Sesión, <i>Didáctica II</i>	400
31	Interfaz de la Sexta Sesión, <i>Didáctica II</i>	401
32	Interfaz con Foro para Hemeroteca Virtual, <i>Didáctica II</i>	402

33	Interfaz de la Décima Sesión, <i>Didáctica II</i>	403
34	Documento editable con la Autoevaluación del estudiante.....	404
35	Interfaz con Encuesta de Evaluación del Curso de <i>Didáctica II</i>	405

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
COORDINACIÓN GENERAL DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SUBPROGRAMA CURRÍCULUM

Autor:

Gerardo Luis Lugo Rengifo

Tutora:

Dra. Rosa Amaro de Chacín (UCV)

Febrero, 2016

**GESTIÓN CURRICULAR DE LAS ASIGNATURAS DIDÁCTICA I Y
DIDÁCTICA II (EUS-UCV) EN ENTORNOS VIRTUALES**

RESUMEN

El trabajo de investigación realizado se propuso como objetivo: *Generar una propuesta de gestión curricular en Entornos Virtuales de Enseñanza y de Aprendizaje para las asignaturas Didáctica I y Didáctica II, como referente para otras asignaturas, en la modalidad de EUS de la UCV, las cuales hasta ahora han sido gestionadas bajo un enfoque convencional, centrado en el uso, casi exclusivo, de materiales instruccionales en físico y con asesorías docentes presenciales. La metodología se ajustó al paradigma cualitativo y socio-crítico, formulada bajo la propuesta de investigación basada en diseño y concebida como un proyecto especial.*

El trabajo concluye con la obtención de productos educativos generados para la solución del problema curricular abordado, mediante la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las plataformas virtuales en la educación, para el logro de competencias propias de la didáctica en el plan de formación docente y para asegurar la gestión de los cursos en la modalidad de Educación a Distancia (EaD). Se aspira que los productos curriculares, didácticos e instruccionales elaborados y sustentados, impacten conveniente y asertivamente en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los Estudios Universitarios Supervisados (EUS) y en el mejor desempeño de las asignaturas estudiadas, en consonancia con los lineamientos curriculares y académicos de la UCV que se apoyan en el desarrollo virtual (bimodal) de esta experiencia universitaria.

Descriptor: Gestión curricular, Educación Universitaria, Educación a Distancia, Didáctica, Tecnologías de la Información y Comunicación, Entornos Virtuales.

INTRODUCCIÓN

El mundo universitario a nivel global exige, en su práctica, el desarrollo de sistemas educativos más acordes con la complejidad de la información y del conocimiento y que, a su vez, sean más flexibles y accesibles. Es un desafío hoy, en el nivel de Educación Universitaria, donde la enseñanza virtual y el uso de los recursos multimedia se hacen cada vez más evidentes y necesarios, puesto que el profesional no sólo puede formarse en la disciplina que estudia, sino que además conviene que sea preparado, de igual forma, en las herramientas y competencias necesarias que le garanticen una inserción al campo laboral y amplíe sus aspiraciones y metas, dando respuestas efectivas a las demandas actuales en el campo educativo, asunto que debe ser considerado permanentemente en el desarrollo y la gestión curricular.

La presente investigación aborda una situación problemática educativa en el ámbito universitario de carácter curricular y didáctico, que ha permitido definir y sustentar una propuesta de gestión, con apoyo virtual, de las unidades curriculares *Didáctica I* y *Didáctica II*, ofrecidas en la Escuela de Educación de la UCV (EE-UCV)

dentro del plan curricular de los Estudios Universitarios Supervisados (EUS) como oferta académica en la modalidad de Educación a Distancia (EaD).

En el **Capítulo I** se asume que en el ámbito formal de la educación universitaria, el currículo viene exigiendo cambios que involucra cada vez más y comprometen el uso de la tecnología; por ello, las unidades curriculares, en su diversidad de expresiones, requieren formas emergentes e innovadoras de ser gestionadas. De no implementarse los cambios requeridos se correría el riesgo de entrar en una crisis de gestión curricular ante la vorágine de las innovaciones que se plantea el mundo educativo, toda vez que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) van dando paso a propuestas diversas, no sólo en la forma de ejercer la actividad universitaria sino de entenderla, lo que en sí mismo plantea la transformación, aunque paulatina, profunda, de manera especial en la modalidad de Educación a Distancia (EaD), por su naturaleza y forma de ser gestionada.

Para el desarrollo de este trabajo se delimita el **Escenario Teórico-Referencial**, en el cual se revisan, en el **Capítulo II**, las investigaciones previas en contexto, como antecedentes que han abordado la problemática y ofrecen formas metodológicas y otros aportes para la construcción del propio espectro de indagación. También se desarrolla la fundamentación teórica de las categorías centrales, como núcleo de la reflexión realizada; destacándose en esta fundamentación aspectos importantes que ha permitido establecer, sustentar y sostener diversos conceptos, así como definiciones, nociones,

principios significativos para el sustento de este trabajo curricular. Se completa este escenario referencial con las bases legales y normativas, y la descripción del ámbito situacional o institucional, todos en relación a los tópicos o categorías centrales, considerados desde un inicio en esta investigación.

En el **Capítulo III** se define el **Trayecto metodológico de la investigación**. La misma es desarrollada bajo un enfoque cualitativo y socio-crítico, teniendo en cuenta la metodología denominada investigación basada en diseño (IBD), dentro del marco de lo que se define, por su naturaleza, alcance y resultado, como un Proyecto Especial, dadas sus características y por el producto alcanzado como recurso educativo y tecnológico para la gestión curricular.

Todos los aspectos relacionados con el tipo de investigación, su diseño, las técnicas e instrumentos de recolección de información, su validación, así como el procesamiento e interpretación de los datos obtenidos, se sustentan, describen y desarrollan en este capítulo, lo que permitió dar estructura a las fases y procedimientos para la definición de la propuesta de gestión curricular en Educación Universitaria, concretamente en los aspectos de gestión virtual de dos unidades curriculares de la carrera de Educación en la Universidad Central de Venezuela (UCV), con apoyo en su plataforma virtual.

El **Capítulo IV** permite **develar la situación estudiada** al hacer concretas las pautas metodológicas indicadas en el capítulo previo. La labor indagadora y la interpretación de la información han favorecido llegar a

la contextualización curricular de las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II*, en el Plan de Estudios EUS-UCV, haciendo el diagnóstico, con las respectivas apreciaciones cualitativas, y describiendo la realidad de los actuales documentos curriculares e instruccionales que las sustentan y de las prácticas docentes que favorecen su gestión en el esquema aún vigente.

Finalmente, en el Capítulo V, se ofrece el diseño la **Propuesta de gestión curricular**, concretamente se presentan y describen tres productos fundamentales para cada una de las unidades curriculares estudiadas, siendo estos los programas analíticos rediseñados, las planificaciones didácticas de cada asignatura y los diseños de instrucción por medio de la interfaz para cada asignatura en la plataforma Moodle del Campus Virtual UCV.

La realización de todo este trabajo de investigación ha permitido encontrar satisfactoriamente las respuestas curriculares a las interrogantes que emergieron del problema de estudio y han posibilitado el logro de los objetivos planteados, quedando un aporte concreto para la institución referida.

Se ofrece seguidamente este trabajo para la academia y para el mundo educativo, como aporte a la innovación en la gestión curricular.

CAPÍTULO I

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA ESTUDIADA

El presente Capítulo da apertura al desarrollo de una investigación educativa, de connotaciones curriculares, que pretende ofrecer una iniciativa de gestión en dos asignaturas pertenecientes al Plan de Estudios (Ver Anexo A) de la Escuela de Educación de la UCV (EE-UCV), específicamente en la modalidad de Estudios Universitarios Supervisados (EUS), focalizando los elementos que dan base a la problemática a estudiar, tal como se muestra en el siguiente diagrama:

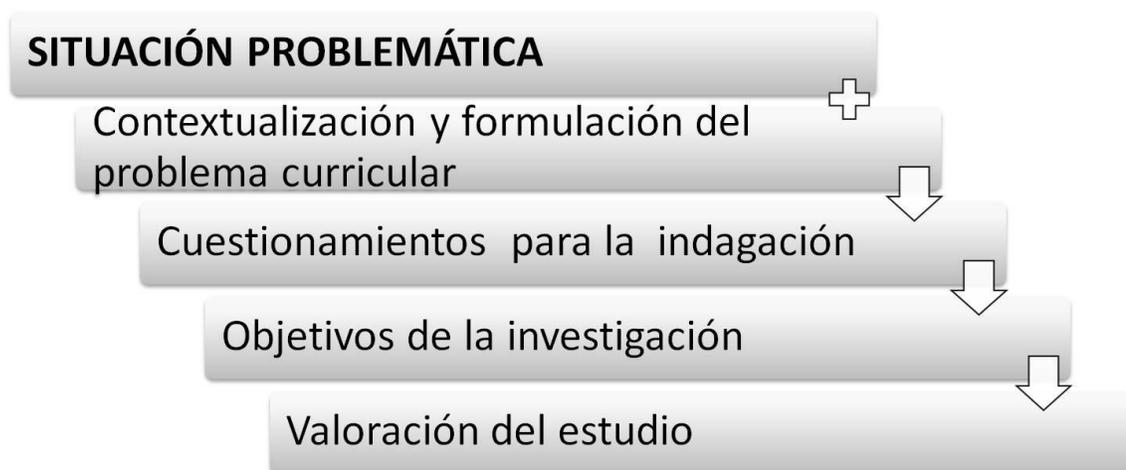


Figura 1. Elementos del problema de investigación.

En este primer apartado se ofrecen los argumentos que permitieron ubicar el problema de investigación, dando forma al mismo y contextualizándolo en la temática de interés y concreto ámbito de estudio. Así mismo, se declaran las interrogantes que orientaron la investigación y condujeron a una propuesta de gestión curricular, de allí se enuncian los objetivos trazados para el presente trabajo que canalizaron el proceso de reflexión y la construcción posterior de la propuesta de investigación y, finalmente, se presentan los argumentos que justificaron su desarrollo.

Contextualización y Formulación del Problema Curricular

La inminente incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el espectro educativo universitario ha venido implementándose de forma dinámica y creciente de acuerdo con la realidad de la gestión educativa actual en sus distintos niveles y modalidades. En diversas instituciones educativas se está transitando por el uso instrumental de los medios digitales, la implementación de comunidades de aprendizaje telemáticas, las aulas virtuales y los campus virtuales, tanto para el su aplicación en actividades educativas presenciales, como a distancia.

La evolución de la implementación de las TIC en la Educación Universitaria ha favorecido el logro de un proceso interactivo entre el profesor y el estudiante y ha dado como resultado una serie de variantes instruccionales que permiten el desarrollo de una nueva

concepción educativa conocida hoy como «Educación Virtual», considerada una modalidad alternativa desde la cual se gestiona la enseñanza y los procesos de aprendizaje. En esta modalidad se ubican los denominados «Entornos Virtuales de Enseñanza y de Aprendizaje» (EVEA), en los cuales se enfatiza la perspectiva didáctica. En este sentido, es de particular importancia tener en cuenta conjuntamente con Mestre et al. (2007), que:

Los ambientes de aprendizaje no se circunscriben al espacio escolar o a la educación formal, ni tampoco a una modalidad educativa en particular, se trata de aquellos espacios en donde se crean las condiciones para que el individuo se apropie de nuevos conocimientos, de nuevas experiencias, de nuevos elementos que le generen procesos de análisis, reflexión y apropiación. Llamémosle virtuales en el sentido que no se llevan a cabo en un lugar predeterminado y que el elemento distancia (no presencialidad física) está presente. (p. 8)

En el ámbito formal de la educación universitaria, el currículo va exigiendo cambios que comprometen el uso de la tecnología y en consecuencia, las unidades programáticas requieren nuevas formas de ser gestionadas, con el riesgo de entrar en una crisis de gestión curricular ante la vorágine de las innovaciones que se plantea el mundo educativo, toda vez que las TIC van dando paso a propuestas diversas, no sólo en la forma de ejercer la actividad universitaria sino de entenderla, lo que está implicando una transformación, aunque paulatina,

profunda, de manera especial en la modalidad de Educación a Distancia (EaD).

En la perspectiva actual y considerando las tendencias en la práctica de la EaD a nivel universitario, se valoran las posibilidades que ofrecen las TIC, razón por la cual, se comparte lo que recogen Mestre et al:

La introducción de tecnologías de la información y de la comunicación proporciona mayor velocidad y eficiencia al proceso de comunicación, y permite el acceso a un número más amplio de fuentes de información del que se proporciona a través de los medios tradicionales (Holmberg, 1995), esto es, mediante tecnologías clásicas (vídeo y audio analógico, programas de radio y televisión) y materiales didácticos impresos. Al incorporarlas a la enseñanza abierta y a distancia aumenta la flexibilidad del aprendizaje en términos de espacio, tiempo, oferta de contenidos y recursos didácticos, y mejora el acceso a los sistemas educativos desde la distancia (Comisión Europea, 1998). (p. 5)

De esta manera, se debe tener en cuenta que a partir de las diversas aplicaciones de las TIC, como medios de aprendizaje y de enseñanza, se puede actuar sobre las propuestas del currículo convencional o tradicional (presencial o a distancia) desde una perspectiva virtual, favoreciendo convenientemente su transformación.

Esta reflexión nos conduce específicamente a la Cátedra de Curriculum, del Departamento de Curriculum y Formación de Recursos Humanos, de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV), en la cual se

gestionan las asignaturas: *Didáctica I* y *Didáctica II* del pensum curricular aplicado en el régimen semestral de los EUS, con un enfoque convencional de la EaD que, de acuerdo a lo que describe Alvarado (2010), funciona "...bajo una modalidad mixta donde los encuentros presenciales con el docente tienen una periodicidad de cuatro veces por semestre y en los cuales se brinda asesoría con base en actividades didácticas realizadas por los estudiantes a distancia" (p. 13). En esta realidad concreta se hace evidente la crisis de una modalidad que se enfrenta a la vanguardia impulsada por las innovaciones tecnológicas, muy asociadas a la EaD, y los procesos de renovación curricular.



Figura 2. Ubicación institucional de las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II*. Elaborado con base en la actual organización de la Escuela de Educación.

Los EUS en concreto responden a una propuesta impulsada en la UCV desde el año 1971, que para ese momento "permitiera modernizar las estructuras académico-administrativas y ofrecer oportunidades educativas a sectores de la población que, por diversas causas, se veían imposibilitados de concurrir a cursos regulares" (UCV, 1979, p. 32). Se presenta como una experiencia innovadora de educación universitaria que, aunque no es declarada en su Reglamento originario como una modalidad de EaD, todas sus especificaciones y estructura obedecen a dicha modalidad de acuerdo a la gestión de la misma en esa época.

Concretamente en el ámbito de la carrera de Educación, esta modalidad se instituyó como un ensayo que pretendió en su momento "...La búsqueda de soluciones a uno de los principales problemas que (...) tiene planteada nuestra educación superior, como es la masificación y la necesidad de individualizar la enseñanza" (Ídem). Lo cual coloca a la EE-UCV en el reto de asumir el pensum de estudio vigente para ese momento, inicialmente con el Plan de Estudio del Ciclo Básico, con amplios criterios de flexibilidad curricular, a lo que posteriormente se incorporaron asignaturas generales del ciclo diversificado del plan curricular vigente a esos tiempos.

La Facultad de Humanidades y Educación (FHE) con esta propuesta en su carrera de Educación ubicó la modalidad dentro de un proceso de renovación curricular con la intención de abordar problemas educativos nacionales y ofrecer una gestión a distancia, para ello se planteó los siguientes objetivos:

1. Ensayar una experiencia de renovación metodológica en la enseñanza de la carrera de Educación, de cuyos resultados se beneficiará todo el sistema universitario del país.
2. Proporcionar a distancia una enseñanza superior equivalente a la impartida en la Universidad Central de Venezuela, en la Licenciatura en Educación. (Ibídem, p. 33)

Sin profundizar en este espacio sobre lo acá planteado, se destacan los retos propuestos para esta modalidad emergente en la UCV. Categorías que le son intrínsecas en el ámbito curricular como: **ensayo** (que refiere a experimentación no estática), **renovación metodológica** (que implica cambio, transformación en ámbitos de gestión), **enseñanza a distancia** (que sugiere una modalidad diversa a lo convencional-presencial), **Licenciatura en Educación** (que acoge el plan de estudio y el diseño curricular de una determinada carrera universitaria).

En los últimos tiempos esta experiencia de EaD en la EE-UCV ha presentado diversas iniciativas con el apoyo de las TIC que han favorecido, en diversas asignaturas del *pensum*, el desarrollo de la modalidad con avances puntuales en aspectos didácticos e instruccionales, y se han alojado en el Campus Virtual de la UCV algunos recursos instruccionales digitalizados y los docentes van aprovechando la plataforma institucional para desarrollar algunas actividades con el apoyo de esta y otras herramientas tecnológicas, como grupos virtuales, listas de correos electrónicos, blogs, entre otros. Sin embargo,

se destaca, de acuerdo con lo indagado por Colmenarez, J. *et al.* (2009), que:

A pesar de la existencia de políticas promotoras de las innovaciones educativas y TIC de los EUS-EE-UCV, éstas han sido desarrolladas por iniciativa de un grupo de docentes en las aulas de clase de los centros regionales en los que se administra esta modalidad, fundamentalmente representadas a través de estrategias de enseñanza, herramientas tecnológicas y de evaluación de los aprendizajes. (p. 7)

Dentro de esto, diversas son las directrices que han emanado desde instancias centrales de la UCV como el Vicerrectorado Académico y el Sistema de Educación a Distancia (SEDUCV); sin embargo, a pesar de ello, no se ha logrado una implementación definitiva de la gestión de unidades curriculares mediante la modalidad netamente virtual.

Al indagar en diversas experiencias en las que se gestionan alguna asignatura en los EUS, en la EE-UCV, se hace manifiesto que esta modalidad aún responde a un esquema de gestión curricular convencional, diverso a lo planteado originalmente, que en términos de lo que hoy se entiende como EaD está superado, toda vez que sigue arraigado al uso de programas de asignaturas poco renovados, materiales y estrategias instruccionales aferrados a guías instruccionales de larga data de los que, por razones económicas, se hacen tirajes en grandes cantidades, impidiendo su renovación en tiempos académicamente prudentes, sacrificándose con esto la calidad de los mismos por el supuesto beneficio que

aporta producirlos de esta forma. Olivares (2013) en un análisis que trata sobre los materiales instruccionales de los EUS ofrece toda una visión histórica y actual de la realidad de estos materiales, en lo que se destaca:

Aun reconociendo los avances efectuados en más de treinta años para lograr un funcionamiento adecuado de la modalidad, no se puede decir que los EUS cuentan con una plataforma institucional que garantice un efectivo y eficiente proceso para el diseño, producción y evaluación de sus materiales instruccionales. (p. 4)

Resulta importante señalar, en relación a las innovaciones tecnológicas, lo que destaca Loreto (2011): "En los EUS se hace uso de las TIC, no como una política institucional, sino por iniciativas particulares de algunos docentes, como desarrollo de sus trabajos de ascenso o algún trabajo de sus estudios de postgrado" (p. 8), asunto que se valora, pero que debe responder formalmente a lineamientos institucionales y curricularmente más estable, en la búsqueda de la calidad educativa en el desempeño de esta modalidad.

Desde la perspectiva del egresado, no se están aprovechando los avances, referidos a la innovación didáctica, el manejo de herramientas que aporta la informática, para potenciar el perfil profesional de la carrera en consonancia con la formación del docente. Mucho más si se tiene en cuenta la intencionalidad originaria planteada en el perfil de formación de los EUS para esa Licenciatura en Educación:

Contribuir a formar un Licenciado con elevado sentido crítico y con la

suficiente capacidad Técnico-científica para incorporarse a la transformación del sistema educativo venezolano en sus diferentes niveles, y con posibilidades para desarrollar una actividad creadora y constructiva para el país. (UCV, 1979, p. 33)

En este sentido, se hace hincapié en las necesidades actuales de docentes, que no solo cumplan con el requisito de contar con un título universitario para poder ejercer formalmente en el Sistema Educativo Venezolano, sino que dispongan de las competencias y herramientas para el desempeño adecuado de su profesión como educadores, como agentes involucrados en el cambio, la innovación y la transformación. Alvarado (2010) interpreta que esta modalidad de los EUS "...surge como respuesta innovadora ante las crecientes demandas de sectores de la población excluidos de la educación superior por razones de ubicación geográfica, condiciones laborales y circunstancias de diversa índole que impiden la asistencia regular a las instituciones" (p. 86). A esta realidad es necesario dar respuesta desde las más actuales propuestas de formación.

De acuerdo a lo que se ha planteado, y dada la experiencia desarrollada en unos 40 años, se coloca en evidencia que la modalidad vigente en este momento no logra responder a esta demanda, ni a la intencionalidad originaria de la misma como iniciativa de EaD, lo cual plantea la necesidad de revisar la gestión curricular en los EUS de la UCV.

En virtud de lo que se ha evidenciado en estudios previos, la práctica cotidiana de los EUS, caracterizada

por dificultades financieras, administrativas y logísticas, con su evidente reflejo en lo formativo; se aprecia que esta modalidad no resulta coherente con la intencionalidad de la propuesta curricular que asume las TIC como herramienta fundamental para el desarrollo didáctico e instruccional y que ha sido asumida por las políticas de la UCV como respuesta a las necesidades que en nuestros tiempos emergen en el campo de la enseñanza a distancia y virtual.

De acuerdo con lo declarado, se asume la conveniencia de reorientar la gestión curricular de todo el Plan de Estudios de los EUS en la EE-UCV, en cada una de sus asignaturas, y particularmente, por nuestro interés asociado y la particularidad de las mismas, en las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II*, en tanto constituyen un eje fundamental del proceso de formación docente en este plan de estudios, y como áreas básicas de carácter teórico-técnico-práctico, en el desarrollo de esta carrera profesional. Toda vez que con los cambios en el ámbito de la universidad venezolana y en el ámbito del Sistema Educativo Venezolano se impone como un imperativo en la formación docente, el desarrollo de estrategias que aseguren la reflexión del docente sobre su propia práctica, lo que no es posible lograr en la dinámica convencional que hoy por hoy se ejecuta.

En esta actividad de los EUS se aprecia que las unidades curriculares se gestionan mayoritariamente (salvo iniciativas aisladas) con un enfoque marcadamente tradicional, conservador o convencional, lo cual se traduce en el poco o nulo aprovechamiento de la

información disponible en la Red e inadecuadas estrategias de facilitación y evaluación coherentes con la modalidad, a pesar de que los EUS, de acuerdo a lo que ha indagado Alvarado (2010), "constituyen la primera experiencia oficial y avalada institucionalmente en formación bajo la modalidad a distancia". (p. 201)

Es posible que esto responda a lo planteado primigeniamente para esta modalidad de enseñanza supervisada, en la que se consideraba que "la palabra escrita es el medio básico de comunicación entre profesor y estudiante" (UCV: 1979, p 33), por lo que se proponía que en los EUS: "El proceso de orientación-aprendizaje se realizará a través de las variables siguientes: correspondencia (guías de aprendizaje, asesorías, pasantías y medios auxiliares como la radio, la TV, y grabaciones magnetofónicas)". (Ídem)

Por otra parte, se ha hecho evidente que las asignaturas se desarrollan en una gestión poco articulada en lo curricular, por cuanto no se logran las conexiones entre lo que cada unidad curricular desarrolla, además que se centra en el uso preponderante de materiales instruccionales editados en físico, con ediciones con diseños poco atractivos didácticamente, constitutivos de copias de textos o guías instruccionales sin mayor definición gráfica, los cuales por lo general no se logran actualizar, en tiempos curricularmente prudenciales, debido a dificultades de orden logístico, financiero que impiden a las cátedras dedicar tiempo a la renovación de los recursos instruccionales con la

frecuencia deseada. En cuanto a esto, afirma Loreto (2011):

Los materiales instruccionales, en sus inicios fueron preparados de acuerdo a la naturaleza de la modalidad. Sin embargo, los mismos problemas presupuestarios han impedido su continuidad, y se ha restringido a fotocopias de textos, y guías para orientar el estudio, disponibles en las bibliotecas, en la Red (Página de los EUS) o se les suministra en alguna asignatura. (p. 67)

De esta manera hay dificultades para lograr una intervención activa del estudiante, por lo que se corre el riesgo de llevar adelante un proceso no centrado en ellos sino en los materiales, o las guías de aprendizaje como inicialmente se les identificaba; lo que no favorece la renovación de los contenidos, temas y estrategias instruccionales; aunado a la cantidad de alumnos que hay que atender lo cual afecta la cantidad y la calidad de la interacción y la reflexión compartida, asunto de gran importancia sobre todo si se asume el enfoque socio-constructivista con el cual se ha venido identificando actualmente esta modalidad y la tendencia de formación y actualización docente en general.

En realidad el comportamiento generalizado de los docentes es consistente con un régimen presencial. Institucionalmente este personal nunca ha sido formado para atender una modalidad con las características de los EUS. Acuden a ellos con los recursos a su alcance. (Ibídem)

Por otra parte, los encuentros presenciales, concebidos como el espacio de la interacción, son

esporádicos, cuatro en un semestre (cuando realmente se logran) entre el profesor y los estudiantes que por limitaciones de tiempo (duración de las asesorías), con actividades de dos horas para cada grupo y asignatura, dificultan la profundidad y aprovechamiento de la asesoría y el intercambio permanente.

También se prevén asesorías individuales, que en muchas oportunidades no se llevan a cabo por cuanto los participantes deben asistir a otras asignaturas simultáneas, desaprovechando este espacio para esclarecer dudas, proponer nuevas ideas incluso disentir de lo planteado por docentes, textos o autores, muchas veces también porque, de acuerdo a lo constatado por Altuve (2011) "...los estudiantes están distantes geográficamente y deben esperar la asesoría para interactuar con el docente y sus compañeros..." (p. 12), lo que limita la naturaleza socio-constructivista que pueda promoverse en una propuesta de formación docente.

Las estrategias didácticas que se desarrollan implican una escasa producción compartida como producto del trabajo colaborativo entre los estudiantes, e incluso individual, quedando los encuentros para cumplir administrativamente con las evaluaciones, por cuanto lo único obligatorio en esta modalidad es la asistencia a la aplicación de exámenes u otras estrategias de evaluación de los aprendizajes. De acuerdo a Altuve:

Esto se sustenta en el estudio independiente de los participantes, lo que repercute en un bajo nivel de interacción entre los propios estudiantes. (...) Las experiencias de aprendizaje están caracterizadas por un

trabajo aislado, poca o ninguna interacción entre los propios estudiantes e inclusive con el profesor responsable.
(p. 12)

Todo esto, en detrimento del alcance del perfil de formación deseado con un precario rendimiento académico; toda vez que el producto del aprendizaje evidencia logros muy escasos al reconocerse que "...la modalidad de los EUS representa (...) el rendimiento más bajo, la desviación típica más alta y el menor porcentaje de graduados por año de los tres programas de formación..." (p. 18). Asunto que deja una alerta y advierte sobre la necesidad de propiciar un cambio de gestión en la modalidad, que de apertura a formas adecuadas de gestión, vinculadas a la naturaleza de la modalidad, al contexto geográfico donde se brinda la misma y a las condiciones institucionales.

A esto se suma que existen estudios diagnósticos sobre la valoración de la gestión de los EUS por varios periodos (Camperos, 2002; Nieves, 2011; Altuve, 2011) que coinciden al plantear los problemas de deserción, prosecución, bajo rendimiento, que podían estar asociados a la gestión curricular en los EUS, con una propuesta de EaD que no se ajusta a los tiempos y a los nuevos recursos tecnológicos.

Resalta en estas consideraciones lo que afirma Nieves sobre que "...la baja eficacia de los EUS viene dada por la altísima deserción y las muy bajas tasas de egreso y de graduados a tiempo..." (p. 4), así como que los "...EUS presentan una seria debilidad en la irregular oferta de las asignaturas" (Ídem). Considerando en su análisis que "Este, es un factor francamente distorsionador de la

ejecución del currículum, no pudiendo cumplirse con lo establecido en el pensum" (p. 260). Las implicaciones en el ámbito de la gestión curricular de este plan de estudio quedan explícitas y la necesidad de abordarlas se hacen palpables.

En estos estudios se destaca el dato que la población estudiantil de los EUS abarca dos tercios de toda la EE-UCV, lo que debe colocarse en contexto para aplicar medidas que permitan una gestión con mayor pertinencia curricular. Importante tener en cuenta algunas constataciones de Nieves, donde evidencia limitaciones en la gestión curricular, y por ende en la práctica didáctica:

Los EUS presentan un plan de estudio pautado para cursarse en 10 semestres, esa es la oferta oficial de la EE-FHE-UCV para esta modalidad. Pero en la realidad, no se cumple con lo ofrecido, los resultados presentados muestran como es «normal» la falta consuetudinaria de algunas asignaturas. Estas faltas, alteran el curso académico de los estudiantes, por razones no atribuibles a su desempeño, sino a la atención institucional. (pp. 263-264)

Por su parte, en el estudio de Altuve (2011), se resaltan algunas debilidades que son evidenciadas en resultados muy concretos:

Del total de estudiantes inscritos en esa modalidad (3.098) egresan, para lapso julio 2006 y enero de 2007, ciento setenta y dos estudiantes (172), lo que representa el 5,6% del total de estudiantes de los EUS egresan. Otro dato es el promedio de calificaciones en el mismo periodo, que fue de 11,88 puntos; y

una desviación típica de 2.2 puntos. El coeficiente de variación es de 0,19, lo que equivale a decir que este grupo menos homogéneo en comparación con las otras modalidades de la Escuela de Educación. (p. 17)

Altuve permitió apreciar elementos de gestión didáctica que son revelados en datos como que los estudiantes en la modalidad de tienen "el rendimiento más bajo de los tres programas que actualmente se gestionan en la Escuela de Educación" (p. 19). Permittedle afirmar, con base a su diagnóstico, que "...este es el grupo que más requiere de intervenciones didácticas tendientes a dar respuesta al bajo rendimiento académico y sobre todo, el de dar posibilidades didácticas adaptadas al contexto de los EUS de la Escuela de Educación" (Ídem). Lo que plantea un reto importante en la gestión curricular de esta modalidad.

Desde el punto de vista institucional, tal como se desarrolla el proceso instruccional en la actualidad, Alvarado (2012) recuerda las "...condiciones como el déficit histórico de presupuesto para los EUS, los costos de traslados y viáticos, los costos de reproducción de materiales, impresos, entre otros..." (p. 201), que hacen prácticamente insostenible el gasto económico que suponen los viajes de los profesores para realizar las asesorías en los centros regionales y muchas veces, los gastos que implica para los alumnos, generando grandes esfuerzos de traslados que desmotivan y tienden a mermar interés tanto de estudiantes como profesores.

Agrega Olivares (2013), al considerar varias investigaciones que han abordado la problemática de los

EUS en la EE-UCV, que estas "refieren la precariedad de los materiales instruccionales, incluyendo otra variedad de situaciones problemáticas vinculadas a fallas de orden administrativo y de gestión en la modalidad..." (p. 17).

Dentro de esto, en indagaciones realizadas por Nieves (2011), se plantea de forma categórica la dificultad referida al traslado permanente de docentes de la Capital a los Centros Regionales, que limita ciertamente una gestión adecuada del currículo en esta modalidad de estudios: "La debilidad reside en la insuficiencia de los viáticos destinados a costear los gastos necesarios para el traslado, pernocta y alimentación del personal docente que atiende las asesorías en los centros regionales de EUS" (p. 131). En la actualidad surge como una auténtica dificultad la poca disponibilidad de vuelos para el traslado de los docentes y la inconsistencia que las líneas aéreas ofrecen en sus horarios de servicio, lo que altera la dinámica de los encuentros y asesorías permanentemente.

Se considera que en una modalidad de EaD, dificultades como estas pueden y deben ser superadas desde opciones de gestión más expeditas y actualizadas, acordes con las posibilidades de los nuevos tiempos.

En referencia a ello, destaca Ríos (2013) al referirse a la modalidad de EUS, que:

Diversas investigaciones (Espinoza y Villaparedes, 1997; Fernández, 1999; Díaz y Soto, 2000; Ríos, 2003; Rodríguez, 2008) dan cuenta, (...), de las debilidades de tal modalidad en cuanto a materiales instruccionales e interacción entre docente y estudiantes, por solo mencionar algunas. Todos los estudios aludidos

coinciden en la necesidad de aprovechar las bondades que ofrecen las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para elevar la calidad didáctica de los EUS-UCV. (pp. 1-2)

Dentro de esto, se debe tener en cuenta el riesgo de crear e implementar estrategias innovadoras, mucho más si implican cambios profundos en los ambientes de interacción didáctica, en este caso las plataformas virtuales, sin considerar los ajustes que deben realizarse a los documentos curriculares, referidos específicamente a los programas y a los materiales instruccionales, cuya orientación ya hemos descrito para los EUS actualmente en lo convencional. En cuanto a esto, Salinas (2008) ha puesto en evidencia y advierte que:

...No pueden analizarse de forma aislada los aspectos metodológicos de las experiencias didácticas ya que van a sufrir condicionamientos tecnológicos, condicionamientos que provienen del contexto organizativo, donde se desarrollan estos procesos, o de los medios que se están empleando, la forma en que representan el conocimiento,... y todos ellos vienen condicionados por los modelos didácticos (nuevos o clásicos adaptados). En EVEA reflexionar sobre cambios metodológicos implica cambios en los otros elementos. De ahí que parezca que la llegada de las TICs (sic) genera procesos de innovación, no la simple introducción de elementos nuevos en el proceso. (p. 36)

Siendo de esta manera, para asegurar la gestión de cursos universitarios en esta modalidad emergente, el trabajo de evaluación y de desarrollo curricular se hace necesario, permitiendo legitimar y darle validez a la

propuesta alternativa de gestión en la modalidad de los EUS, teniendo en cuenta las adecuaciones que se consideren pertinentes, en virtud del perfil de formación planteado.

Ante las necesidades que surgen de destinatarios y docentes de los EUS en la UCV y las exigencias curriculares en el Plan de Estudios ofrecido en la Escuela de Educación, se plantea el reto de orientar política, académica y técnicamente, desde el punto de vista curricular, la planificación, la ejecución, la administración y la evaluación de los diferentes programas de educación que se ofrecen, haciendo énfasis - como objeto de este estudio- en las unidades curriculares *Didáctica I* y *Didáctica II*, que puedan servir de referencia a otras asignaturas de los EUS de la EE-UCV y de otras facultades donde se desarrolla esta experiencia; de esta manera lograr introducir progresivamente los cambios didáctico y curriculares a tono con los nuevos tiempos, a las políticas académicas y curriculares de la UCV y de acuerdo a lo que el país demanda en la formación de sus educadores, en lo cual tiene preponderancia el uso de las TIC, particularmente los entornos virtuales para la gestión pertinente de la modalidad de los EUS, como propuesta de EaD.

Cuestionamientos para la Indagación

Con todo este contexto problemático de ubicación teórica y empírica del objeto de estudio, se plantea la necesidad de aproximarnos a las respuestas de las siguientes interrogantes, que como cuestionamientos

educativos orientan la indagación realizada en toda esta investigación:

- ¿Cuáles son los elementos susceptibles de cambio en los componentes curriculares de las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II* de la EE-UCV, gestionadas actualmente en la modalidad de EaD convencional, desde el Plan de Estudios de los EUS, para ofrecer propuestas de innovación curricular apoyadas en las TIC que permitan superar los problemas de gestión evidenciados?
- ¿Cuáles serán los componentes curriculares de las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II*, del Plan de Estudio de los EUS, que se deben adecuar para su gestión en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje?
- ¿De qué manera se puede gestionar las asignaturas antes mencionadas a través de Entornos Virtuales y asegurar su pertinencia académica, de acuerdo a las actuales tendencias en el ámbito de la EaD?

Objetivos de la Investigación

Se declaran seguidamente los objetivos que definen la intencionalidad y fin de esta investigación, para dar respuesta a los cuestionamientos antes enunciados.

Objetivo General

Generar una propuesta de gestión curricular en Entornos Virtuales de Enseñanza y de Aprendizaje para las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II*, como referente para otras asignaturas, en la modalidad de EUS de la UCV.

Objetivos específicos

- Indagar sobre la pertinencia curricular de las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II*, en el marco del Plan de Estudio de la Carrera de Educación que ofrece la UCV en la modalidad de EUS, proyectando su gestión a través de Entornos Virtuales.
- Adecuar los componentes curriculares para la gestión de las asignaturas de *Didáctica I* y *Didáctica II* en Entornos Virtuales, dirigido a estudiantes de la Escuela de Educación de la UCV en la modalidad de EUS.
- Diseñar los procesos de gestión curricular para las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II* a través de Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje para los estudiantes del Quinto y Sexto semestres de los EUS.

Justificación del Estudio

La gestión curricular de unidades académicas o programas de asignaturas en el ámbito universitario, por medio de estrategias instruccionales basadas en las nuevas tecnologías, impulsa un conocimiento más amplio y una aplicación más asertiva de los conceptos y técnicas en el desarrollo de los objetivos instruccionales propuestos para asignaturas que son ejes de la carrera de Educación, donde las nuevas tecnologías están dando aportes satisfactorios y significativos en ámbitos de la educación universitaria, lo que justifica su relevancia desde el punto de vista teórico, según refieren especialistas en el área.

En cuanto a esto, Bautista *et al.* (2006) afirman que:

Sin duda, en cuanto nos adentramos en cualquier entorno virtual de enseñanza, enseguida comprobamos que exige una planificación y un desarrollo didáctico diferente. Las estrategias de aprendizaje, los procesos de comunicación, de evaluación, etc. no se desarrollan de la misma forma, por lo que se precisa de una formación específica que enseñe a abordar de la mejor manera posible ese proceso educativo. (p. 231)

Asunto que resulta de suma importancia, toda vez que el desarrollo de proyectos curriculares, exige atención especial que han de concebirse en una visión renovadora de las propuestas convencionales, y que implican procesos sistemáticos de diseño y desarrollo didáctico. Para ello, por lo tanto, de acuerdo con el precitado autor:

...Es imprescindible el diseño y la planificación de todo el proceso de enseñanza - aprendizaje: el diseño de toda acción formativa, la acción del docente en cada momento, el seguimiento y la comunicación a lo largo de todo el proceso, los materiales y los recursos didácticos para la formación en línea, la evaluación continua como clave de este seguimiento, etc. (Ídem, p. 232)

El desarrollo teórico actual sobre la gestión curricular de experiencias académicas por medio de entornos virtuales, tiene gran relevancia y sentido en esta investigación, por sus importantes implicaciones en orden a la transformación y la innovación en educación universitaria. Declara Salinas (2008) que la implementación de entornos virtuales de formación en el ámbito universitario:

...Exige nuevos planteamientos que a su vez requerirán un proceso de reflexión sobre el papel de la educación a distancia en un nuevo mundo comunicativo, pero también provocarán un cuestionamiento de las instituciones educativas, tanto para la educación a distancia como para la presencial, en relación a la utilización de los sistemas educativos convencionales. (pp. 20-21)

Por demás, se hace necesario eliminar los riesgos educativos que conlleva crear estrategias innovadoras sin considerar los ajustes que deben sufrir los documentos curriculares, referidos específicamente a los programas y a los materiales instruccionales de origen convencional. Toda vez que se puede simplemente trasladar las fallas de una modalidad a otra, e incluso incrementarlas en

detrimento de la propuesta formativa y de la propia gestión curricular.

En el ámbito institucional, el fin de este trabajo de investigación apunta a ofrecer a la Cátedra de Currículo de la EE-UCV, la posibilidad de gestionar estas unidades curriculares de características eminentemente teórico-prácticas, y que pertenecen al pensum específico de la modalidad EUS para la formación de Educadores sin mención, dentro de la concepción de la virtualidad, en consonancia con los lineamientos oficiales que actualmente impulsa la UCV a través de diversas instancias de apoyo curricular, didáctico y técnico - entre otros- como el Sistema de Actualización Docente del Profesorado (SADPRO) y el Sistema del Servicio de Educación a Distancia de la UCV (SEDUCV), este último a través del Programa de Educación a Distancia de la UCV que fomenta la implementación curricular de las TIC en esta modalidad con su potencialidad didáctica e instruccional, además de administrativa, impulsando de este modo, un nuevo modelo de gestión con el apoyo y las bondades de las TIC en un entorno virtual, lo cual justifica la pertinencia contextual del objeto de este trabajo.

Los asuntos declarados en el Planteamiento del Problema dan pie para ensayar nuevas formas de gestión, considerando alternativas didácticas e instruccionales que, ajustadas a la naturaleza del currículo vigente y a la naturaleza de la modalidad que se desee implantar, permitan superar las debilidades evidentes del modelo

convencional que sigue en funcionamiento a pesar de manifestar obsolescencia y crisis de gestión.

Desde el punto de vista personal, este estudio se justifica por el hecho que el investigador, a lo largo de los estudios realizados y su labor profesional, ha desarrollado experiencias con las TIC en su propio aprendizaje y como docente universitario en la gestión de diversas unidades curriculares; lo que ha permitido una acumulación significativa de prácticas y aspiraciones que se traducen en la sistematización y aplicación de nuevas formas de gestionar la práctica docente mediante la utilización de las TIC, y en entornos virtuales, con fines formativos.

Se han escogido las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II* para el diseño de su gestión, por referirse en sus contenidos a temas en desarrollo constante y ser parte de la responsabilidad de la Cátedra de Curriculum de la EE- UCV, en la que se participa como docente e investigador y por ser asignaturas clave para el desempeño de la docencia, donde, además de implementar los elementos propios de sus programas, se forma sobre el uso educativo de las TIC; lo que puede resultar un ejercicio válido para que institucionalmente, se verifiquen las potencialidades y fortalezas, así como sus limitaciones y amenazas, en aras de una implementación procesual y generada desde lo interno del clima organizacional y amparada por las necesidades formativas de los nuevos educadores, y a partir de experiencias que resulten exitosas, generar lineamientos orientadores,

políticas y estrategias que se puedan multiplicar en otros ámbitos de la Universidad.

En síntesis, esta investigación aporta un diseño referencial de un proceso curricular y didáctico convenientemente diseñado y gestionado para otras asignaturas del Plan de Estudios abordado y para otras Escuelas que comparten el interés de incrementar la calidad académica a partir de modalidades alternativas e innovadoras, dentro de las iniciativas de EaD.

La EE-UCV, por su naturaleza y características, debe colocarse a la vanguardia de estas innovaciones pedagógicas, curriculares, didácticas y tecnológicas; asegurando una permanente revisión y adecuación de sus ofertas formativas; perfeccionando el perfil profesional de sus estudiantes y ofreciendo a la universidad iniciativas que ayuden a mejorar la práctica de la enseñanza, las posibilidades de aprendizajes y el logro de los fines institucionales; favoreciendo, con propuestas de gestión emergentes, la oportunidad de superar dificultades presentes en el ámbito curricular frente a las demandas y exigencias de la actualidad.

CAPÍTULO II

ESCENARIO TEÓRICO-REFERENCIAL

En línea con lo expuesto en el Capítulo anterior, en el presente Capítulo se desarrolla el marco o Escenario Teórico-Referencial que sirve de soporte al estudio realizado, permitiendo ubicar el problema de investigación en un determinado contexto teórico con referentes que lo sustentan y le confieren viabilidad científica, situando una serie de conocimientos, que orientan y fundamentan la investigación.

En este Escenario se contemplan inicialmente un conjunto de **Investigaciones previas en contexto**, como antecedentes al presente trabajo que traen a colación estudios que han abordado la problemática, los propósitos planteados, las formas metodológicas y los aportes que estos ofrecen en la delineación y construcción del propio espectro de indagación.

Posteriormente se presenta, como núcleo de reflexión, la **Fundamentación teórica de las categorías centrales**, aspecto importante que ha permitido establecer y sostener conceptos, definiciones, nociones y principios sobre los tópicos fundamentales considerados en esta investigación. En este caso, la gestión curricular, la Educación a Distancia (EaD), los Entornos Virtuales de Enseñanza y de Aprendizaje (EVEA), entre otros que

ilustran los asuntos tratados y emergen de las categorías declaradas en el Capítulo previo.

Seguidamente se presentan las **Bases Legales y Normativas**, en las que se describen y contextualizan una serie de documentos de carácter normativo que, desde las leyes de la República y las pautas institucionales, le ofrecen consistencia a la investigación y viabilidad a la propuesta que de ella emerge.

Asimismo, se describe el **Ámbito Situacional**; el cual permite ubicar los referentes teóricos y legales antes expuestos, colocando la investigación en su foco de atención, como lo es el estudio de dos unidades curriculares concretas, dentro de una modalidad y en un determinado ámbito institucional; en este caso, los EUS en la EE-UCV.

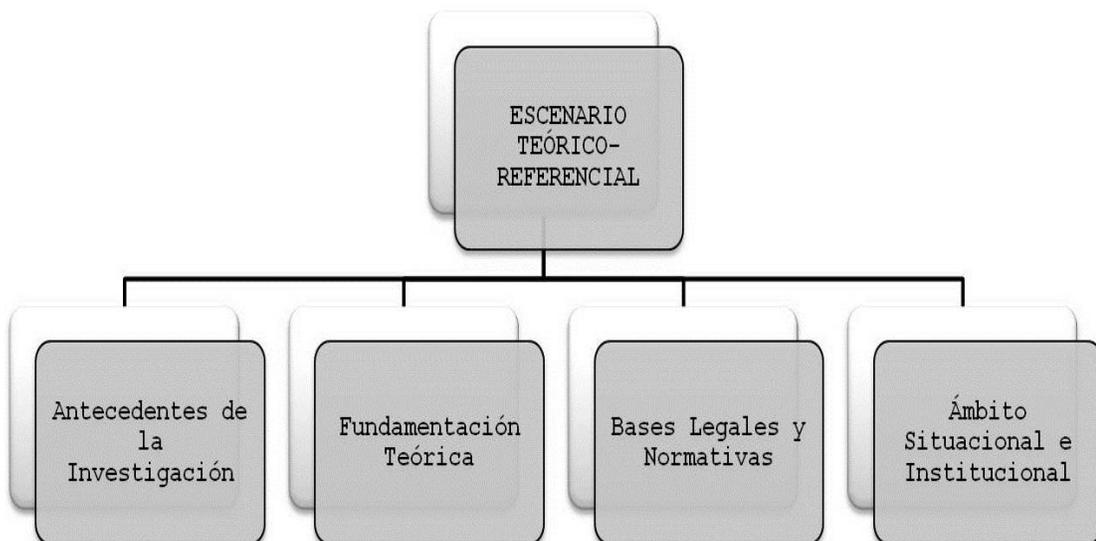


Figura 3. Componentes del Escenario Teórico-Referencial.

Investigaciones Previas en Contexto

El presente trabajo académico, en el ámbito de los estudios curriculares universitarios, aborda un fenómeno que no está aislado, y presenta mucha actualidad como línea de investigación, toda vez que el desarrollo de la EaD y los entornos virtuales van teniendo auge y toman interés para su implementación con base a estudios rigurosos y sustentados científicamente desde diversos enfoques y paradigmas, incluso con integración de ellos.

Para la indagación de los antecedentes de investigación que se presentan seguidamente, y dada la connotación curricular de la misma, se abordan investigaciones venezolanas, con referencias lo más cercanas posible al caso de estudio, que pueden ofrecer orientaciones teóricas, enfoques metodológicos y resultados como aportes precisos para su aplicación en este trabajo de investigación.

La consideración de reseñas sobre el uso de las TIC en la enseñanza universitaria, la administración de cursos o programas de formación en ambientes virtuales, es la línea fundamental que se asume para citar estos antecedentes y con los cuales se aspira orientar y contextualizar esta investigación.

En el arqueo bibliográfico realizado sobre estudios en el área indicada se destacan los siguientes trabajos, que se pueden identificar en la Figura 4.

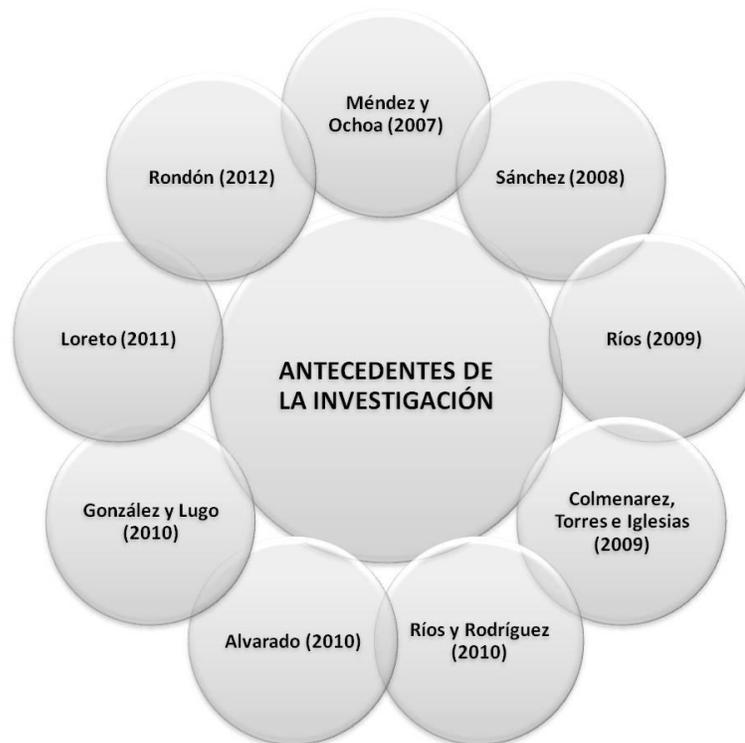


Figura 4. Antecedentes de la Investigación.

Méndez y Ochoa (2007) elaboraron el estudio sobre: *Entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior venezolana*, con el objetivo de "Analizar crítica y reflexivamente el uso de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en el nivel de Educación Superior venezolana" (p. 5), para lo cual desarrollaron un proceso metodológico de investigación documental en la modalidad de monografía, con un diseño no experimental, dentro del paradigma cualitativo.

Se llevó a cabo un diagnóstico y describieron el uso de las TIC para dar razones del impacto de las mismas en este nivel educativo, además de conocer la situación que para ese momento presentaba el uso de entornos virtuales en la educación universitaria, indicando el estado del arte a partir del análisis documental propuesto.

En su trabajo dieron cuenta del importante impulso que ha tenido la incorporación de las TIC en los estudios universitarios y como ha sido el desarrollo de los entornos virtuales para la actividad académica en las universidades del país. Afirmando que:

...Los Entornos Virtuales de Aprendizaje, aplicados a la educación superior venezolana, representan una herramienta de primer orden para el desarrollo de la Educación en la Virtualidad, donde el estudiante podrá interactuar con todos los miembros de curso a través del uso de herramientas y/o recursos de libre uso de la web..." (p. 26).

En ese orden mostraron como la incorporación de los entornos virtuales para la gestión de cursos universitarios constituye una necesidad en el desarrollo de muchos programas de formación de profesionales, por lo que implican al Estado en esta tarea de innovación tecnológica al afirmar que: "El Estado debe apoyar a las universidades, reformulando estrategias, diseñando políticas y desarrollando acciones para hacerle frente a las nuevas exigencias del entorno informático" (p. 27). De esta manera orienta y vislumbra la posibilidad de un mayor y mejor desarrollo de estos ambientes de enseñanza y aprendizaje.

Esta fuente de investigación, como antecedente, resulta valiosa por la connotación de la misma, toda vez que coloca en evidencia la importancia que va cobrando el uso de los entornos virtuales en el ámbito universitario, y especialmente en el ámbito de la formación docente. Se entiende que son muchos los factores que han de involucrarse para incorporar estas herramientas

tecnológicas innovadoras de la gestión curricular en la educación universitaria.

Sánchez (2008), desarrolló una *Propuesta de ambiente de aprendizaje en línea para la administración de la fase de observación*. Este trabajo estuvo enfocado a satisfacer las necesidades educativas del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, "como aporte a la transformación del currículo, y en consecución con la intención del Virtualización Académica de la UPEL" (p. xi).

De esta manera, la autora realizó su estudio bajo la modalidad de Proyecto Especial, con apoyo en una investigación documental, seleccionando para su desarrollo la plataforma de gestión de cursos Moodle.

El trabajo siguió sus pautas metodológicas en tres fases. La Fase I para plantear la generalidad de la investigación, su sustentación teórica y la fundamentación de la propuesta, teniendo en cuenta la revisión de documentos bibliográficos y electrónicos. La Fase II considerado de acopio y digitalización como base de la fase de observación, en la misma se cumplió con la actualización del material requerido, acoplándose a los cambios dados en el Sistema Educativo Venezolano. En la Fase III se cumplió el proceso de diseño y desarrollo de la propuesta de gestión en línea.

Para su diseño realizó lo que llamó la «conjunción de modelos», integrando los modelos de diseño instruccional de cursos en línea de Dorrego (1998) y de Duarte y Guzmán (2002). Luego de ofrecer su propuesta, con la implementación de dichos modelos en la plataforma

virtual asumida, pudo concluir que: "...La preparación de entornos de aprendizaje en línea, son exigentes, pero que con la ayuda de lineamientos que promuevan la elaboración de los mismos se puede lograr el diseño de ellos, haciendo uso de las bondades que ofrece" (p. 75).

Por otra parte, esta propuesta dio cuenta de la necesidad de fortalecer el proceso de desarrollo de ambientes virtuales en el contexto de la UPEL y ofreció elementos para justificar su implementación. Demanda la necesidad que la Universidad ofrezca el «esqueleto arquitectónico» para su gestión.

Esta investigación ofrece elementos a tener en cuenta en lo teórico y metodológico en el desarrollo de la investigación curricular vinculada a las TIC, los ambientes virtuales y la enseñanza a distancia. Incluso con áreas que parecen requerir tanto de la presencialidad del docente como lo es la práctica profesional.

Trabajos como los indicados hasta ahora permiten visualizar la necesidad de que en las instituciones de formación docente se impulse la posibilidad de los entornos virtuales como ambiente académicos de formación, debido al crecimiento que va teniendo su demanda para la educación a distancia o para el apoyo de la modalidad presencial.

Ríos (2009) presentó el trabajo: *Diseño e implementación de curso en línea para la asignatura Estrategias y Medios Instruccionales en la carrera Licenciatura en Educación de los Estudios Universitarios Supervisados de la Universidad Central de Venezuela*. Una

propuesta de investigación cuya naturaleza fue declarada como un Proyecto Especial.

La investigación tuvo como propósito diseñar e implementar un curso en línea orientado a "Determinar la necesidad del diseño del curso en línea; Diseñarlo atendiendo al Modelo de Diseño Instruccional PRADDIE y al Constructivismo Social que sustenta la Plataforma Moodle" (p. ii); en su investigación logró determinar que:

...La formación a distancia, los materiales didácticos se constituyen en una fuente importante de información para el alumno, razón por la cual la elaboración de los mismos en la modalidad debe realizarse atendiendo, principalmente, a las características y necesidades del grupo de aprendices, aprovechando las ventajas que ofrecen las TIC para su divulgación y tratamiento pedagógico. (p. 20)

De acá su relevancia teórica y práctica para la presente investigación, por cuanto en su proceso se pudo indagar sobre la posibilidad de gestionar cursos académicos en espacios virtuales.

Este estudio, aunque no lo declara explícitamente, adoptó una perspectiva cuantitativa, basada en la investigación de campo a nivel descriptivo, guiado por un diseño que se desarrolló en las siguientes fases: Fase I. Diagnóstico; Fase II. Diseño del Curso en Línea; y, Fase III. Validación del Curso en Línea. Se utilizó como instrumento de recolección de datos un «cuestionario de autocompletamiento», aplicado a los actores involucrados en el curso que se propuso diseñar en la modalidad virtual.

A tenor de la autora, los resultados arrojados en el estudio permitieron reafirmar que los EUS-UCV requieren alternativas tecnológicas que promuevan la interacción y aprendizajes significativos; los expertos consultados, por su parte, valoraron la pertinencia del curso para con los intereses de los estudiantes y de la institución. Destacando particularmente que:

Atendiendo al marco legal venezolano correspondiente con los Sistemas de Gestión de Aprendizaje, y, a las bondades que ofrece la Plataforma Moodle para la instrucción en línea, se recomienda su uso para el diseño de entornos virtuales innovadores y enriquecedores de la acción educativa a distancia. (p. 158)

Las dificultades históricas que se evidenciaron en la gestión de esta modalidad de estudios a distancia, encuentran en este trabajo de investigación una respuesta, teniéndose que muchas carencias de los EUS:

Pudieran ser satisfechas con el uso pertinente de alternativas virtuales tecnológicas, en tanto que brindan la posibilidad de evadir los obstáculos de carácter espacio-temporal, ofreciendo, además opciones de comunicación síncrona y asíncrona, que bien diseñadas y concebidas, permiten la creación de ambientes de interacción efectivos para la construcción del conocimiento de manera individual y colectiva. (p. 154)

En el ámbito de su propuesta de gestión, se puso en práctica el Modelo PRADDIE¹ como base instruccional, con lo cual concluyó que la concepción sistémica de sus

¹ Modelo: Pre-análisis - Análisis - Diseño - Desarrollo - Implementación - Evaluación.

etapas ofreció la posibilidad de abordar el diseño del curso virtual acorde con las necesidades e intereses de la EE-UCV, y dentro del marco legal venezolano relacionado con el Sistema de Gestión de Aprendizajes, además de las necesidades de formación de los estudiantes vinculadas con su perfil profesional.

Los frutos de investigación de Ríos ofrecen valiosos aspectos a considerar, teniendo cierta correspondencia y dando orientaciones a lo que desarrolló en el presente trabajo de investigación, reforzando la justificación de la actual propuesta de gestión curricular de otras asignaturas en el marco del Plan de Estudios de los EUS-UCV. Su propuesta no solo es diseñada y aplicada, sino que ofrece conclusiones a partir de esa aplicación, lo que da cuenta de la validez del uso de los entornos virtuales en la educación universitaria y para el contexto de la EaD ofrecida actualmente en los EUS. En nuestro caso, se amplía la reflexión con el estudio del programa de la asignatura, y en el marco legal e institucional que le daría un mayor soporte a una posible transformación curricular para esta modalidad de estudios en la EE-UCV.

Colmenárez, Torres, e Iglesias (2009), desarrollaron un estudio sobre *Innovación Educativa y Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los Estudios Universitarios Supervisados (EUS) de la Universidad Central de Venezuela (UCV)*. Este fue un estudio documental y de campo, exploratorio y descriptivo que consistió en valorar las innovaciones educativas y las TIC utilizadas en la formación docente de los núcleos

Barcelona, Barquisimeto, Capital, Ciudad Bolívar y Puerto Ayacucho de los EUS-UCV.

Se plantearon como objetivo general: "Valorar las innovaciones educativas y las TIC utilizadas en la formación docente de los núcleos Barcelona, Barquisimeto, Capital, Ciudad Bolívar y Puerto Ayacucho de los EUS-UCV" (p. 1). Siendo un real aporte en el ámbito de la experiencia de la virtualidad aplicada a los EUS.

La investigación metodológicamente se dividió en dos fases; la primera, consistió en la lectura de una serie de documentos editados tanto por la universidad como por la EE-UCV, también se aplicaron entrevistas a diversas autoridades de esta institución para delimitar las categorías de análisis y luego se aplicó un cuestionario a estudiantes de los centros regionales referido a cada uno de los indicadores de las categorías técnico-pedagógicas y político-administrativa en las que se definió operacionalmente la innovación educativa y las TIC de los EUS-UCV.

En las conclusiones de este trabajo se destacó la posibilidad de implementar políticas en innovaciones educativas y TIC para la formación docente en los EUS, EE-UCV; en cuanto a ello se puso en evidencia que en la actualidad el un programa de EaD promueve la incorporación de las TIC, y que al sistematizar de opiniones y propuestas para la gestión de esta propuesta se plantean necesariamente innovaciones en las áreas curricular, organización, administración y gestión de la EE-UCV. Concretamente se propone: "...Orientar la actualización de la misión visión, metas y objetivos del

Plan Estratégico de la Escuela de Educación, a través de la consideración de los elementos contemplados en materia de innovación educativa y TIC". (Ídem, p. 7), asuntos de orden curricular que debe ser promovidos para impulsar la renovación de esta modalidad de estudios.

Es importante resaltar que con esta investigación se puso de manifiesto:

...Que los docentes, por iniciativas particulares, han venido desarrollando prácticas innovadoras en los ambientes de aprendizaje en la formación docente de los EUS-EE-UCV. Sin embargo, desde el Vicerrectorado Académico y la Dirección de la Escuela, se ha estado impulsando principalmente el uso de las TIC, en contraposición con lo que viene ocurriendo en los centros regionales en materia de innovaciones educativas, por lo que se hace necesario realizar una revisión de estas experiencias de manera que contribuyan para orientar el proceso de transformación de la Escuela de Educación de la UCV. (p. 10)

En virtud de las recomendaciones recogidas en el citado estudio, se acoge la necesidad de seguir indagando sobre la posibilidad de incorporar las tecnologías en la gestión de las actividades académicas de los EUS en la EE-UCV, para lo cual este antecedente aporta valiosos elementos teóricos y prácticos. Para sus análisis y conclusiones se centraron en la consideración de lo tecnológico como herramienta de gestión, pero no profundizaron aspectos de orden curricular, tal como se aborda en la presente investigación.

Ríos y Rodríguez (2010), desarrollaron una investigación sobre *Transversalidad en entornos virtuales*

de aprendizaje: una experiencia en los Estudios Universitarios Supervisados de la Universidad Central de Venezuela, en el cual abordaron dos importantes categorías para los efectos de la investigación que se llevó a cabo: los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje (EVEA) y los Estudios Universitarios Supervisados (EUS).

Entre sus objetivos más importantes las autoras se plantearon ofrecer a los EUS:

...Ambientes de interacción efectivos para la construcción del conocimiento de manera individual y colectiva, donde se promuevan: la comunicación, la interacción y la evaluación en todas sus formas. Considerando la inclusión del aspecto social y colectivo en el proceso didáctico para configurarlos como dinámico, flexible y dialógico (p.12).

El trabajo apunta al interés de la EE-UCV de adentrar la modalidad de EUS en los espacios virtuales y arrojó en sus más relevantes conclusiones que la revisión documental realizada sustenta la necesidad de incursionar en este tipo de estudios como un modo de incrementar la investigación y la práctica docente en el uso de las TIC en el ámbito universitario, en este sentido el diagnóstico de Ríos y Rodríguez favoreció la posibilidad de: "...verificar que para la puesta en práctica de la experiencia se cuenta con los siguientes requerimientos: el Campus Virtual de la UCV como plataforma tecnológica y los cursos en línea correspondientes a cada una de las asignaturas". (p. 11), lo que le confiere viabilidad a la propuesta. En cuanto a esto, las autoras destacaron que:

...La plataforma Moodle, promueve una pedagogía constructivista social, apoyada en actividades de colaboración, que bien planificadas promueven el análisis y reflexión crítica; es apropiada para el 100% de las clases en línea, así como también para complementar el aprendizaje presencial; tiene una interfaz de navegador de tecnología sencilla, ligera, eficiente y compatible... (p. 4)

Esto permite una apertura significativa para el impulso de un plan que gestione la propuesta curricular de las diversas asignaturas de los EUS, dada sus características de EaD, la modalidad de administración y el contexto en el cual se desarrolla.

La investigación ofrece elementos que permiten sustentar la gestión curricular de los EUS desde una concepción adecuada a la plataforma virtual en la que puede ser administrada. En este sentido, se refieren al constructivismo social que se fundamenta en el aprendizaje cooperativo y el trabajo grupal para apoyar la construcción colectiva de conocimientos, dotando de elementos pedagógicos al uso del campus virtual que ofrece a UCV para la gestión de cursos en línea por medio de la plataforma Moodle.

Los aportes acá rescatados resultan de interés para la presente investigación toda vez que indican elementos de orden teórico y práctico en la implementación de una posible gestión de la oferta académica de los EUS-UCV desde el campus virtual de la Universidad, teniendo un sentido no solo administrativo sino pedagógico y didáctico.

Alvarado (2010), desarrolla un trabajo titulado *Software libre: una alternativa para la generación de entornos de enseñanza y aprendizaje en línea. Caso EUS Escuela de Educación UCV*. En el mismo se destacan, entre otros, los siguientes objetivos de investigación:

...Identificar las potencialidades y posibles usos del software libre Moodle como una alternativa para la gestión de entornos de enseñanza y aprendizaje. Diseñar, producir y evaluar un entorno de enseñanza y aprendizaje con soporte en la plataforma Moodle para los Estudios Universitarios Supervisados (EUS)... (p. 15)

Dichos objetivos lucen cercanos y vinculados a la línea de investigación a la que se circunscribe la presente, permitiendo obtener aspectos referenciales de gran valor para nuestro estudio, dado el tema y su particular contexto.

La naturaleza de la citada investigación se refiere a un estudio de caso de carácter exploratorio, que sugiere orientaciones de atención a la problemática planteada. De allí que la misma sea asumida como una: "«investigación pedagógica en la elaboración de nuevos productos y procesos», llamada también «investigación y desarrollo» o «investigación tecnológica»" (p. v). Haciendo lo que el autor denomina un acercamiento a la etnografía virtual, afín a estos escenarios de trabajo. Esta investigación, de acuerdo a lo indicado por Alvarado, se desarrolló en seis fases, a saber: La investigación se desarrolló en seis fases: "1. Revisión documental; 2. Configuración del entorno de enseñanza y aprendizaje Moodle; 3. Diseño de propuesta de la

asignatura electiva; 4. Implementación y desarrollo del curso; 5. Análisis de resultados; 6. Conclusiones y propuesta" (p. 2). Propuesta metodológica muy cercana a la que se emprende en esta investigación, permitiendo valorar el significado de la plataforma virtual para la gestión de los EVEA y dando apertura a la indagación curricular, tal como se hizo en la presente investigación.

El autor indica que el Software Libre se presenta como alternativa confiable en la gestión con entornos de enseñanza y aprendizaje, en el contexto de la virtualidad. Dentro de ello, la plataforma Moodle se presenta como el Sistema de Gestión de Aprendizajes más utilizado nacional e internacionalmente, de gran aprovechamiento en el contexto institucional en la cual se ha realizado dicha investigación.

Específicamente para los EUS, el autor considera que constituyen un "escenario prioritario de atención del Sistema de Educación a Distancia de la UCV" (Ibídem); por lo que asume como necesario:

...La existencia de una estructura organizativa y funcional, así como una infraestructura e infoestructura que de soporte a la modalidad de estudios a distancia; la interactividad en sus dos formas: didáctica y tecnológica, y la interacción constituyen aspectos esenciales a considerar al momento de diseñar y gestionar entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. (Ibídem)

El estudio de Alvarado ofrece un marco inicial para el fortalecimiento de la educación a distancia en la EE-UCV y otras propuestas más específicas de gestión virtual

relacionadas con la investigación. Se rescata de éste, para el presente caso de estudio, su enfoque cualitativo para el abordaje de un tema eminentemente tecnológico, lo cual coloca en importancia el uso de técnicas etnográficas en el diseño de propuestas de gestión virtual.

Por demás, este estudio permite una contextualización y diagnóstico de la situación de los EUS como forma de gestionar la EaD, concretamente en la EE-UCV, de interés primordial para la investigación que se desarrolla.

El logro de esta investigación permitió establecer, entre otras las siguientes conclusiones: El Software Libre como alternativa para la gestión de entornos de enseñanza y aprendizaje; Moodle, software libre como alternativa para la gestión de entornos de enseñanza y aprendizaje; la posibilidad de un entorno de enseñanza y aprendizaje con Moodle para los EUS de la EE-UCV; la interactividad didáctica, aspectos tecnológicos y administrativos en la gestión de la asignatura electiva: *El aprendizaje y la enseñanza estratégica* de los EUS, trasladable a otras unidades curriculares, como es el caso de la presente investigación, enriqueciendo este campo de estudio con una propuesta válida el fortalecimiento de la educación a distancia en la EE-UCV.

Como se puede apreciar existe una riqueza conceptual y práctica que permite sustentar la investigación emprendida en este y otros antecedentes, que dan razón de su validez e importancia, no obstante, a nuestro juicio soporta suficientemente los elementos de orden normativo

y de posible transformación curricular que se generan, amplían y ofrecen en la presente investigación.

Otro antecedente lo constituye el trabajo de **González y Lugo (2010)**, titulado: *Gestión del Curso de Filosofía de la Educación a través de Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje*.

Esta particular investigación de connotación didáctica e instruccional, con el respaldo de las TIC, tuvo como contexto las carreras de Educación a nivel de Técnico Superior Universitario ofrecido por el Instituto Universitario AVEPANE.

La actividad académica se pudo desarrollar en tres fases, cada una con la respectiva aplicación de técnicas en el ámbito educativo, concebidas como eficaces procesos metodológicos e investigativos. A saber: La fase de Análisis constituye la base para las demás fases de la propuesta; la fase de Diseño, donde se utiliza el producto de la fase de Análisis para planificar una estrategia y así producir la instrucción; y, finalmente, la fase de Desarrollo en la cual se elaboran los planes de la lección y los materiales que se van a utilizar.

Con la aplicación sistemática de las mismas se logró cumplir el objetivo general planteado, que versa así: "Formular una propuesta para la gestión del curso de Filosofía de la Educación mediante los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje dirigido a estudiantes del I Semestre de Educación del Instituto Universitario AVEPANE". (p. 26)

Entre sus conclusiones se destacan que con el uso de la metodología propuesta se logró analizar los

componentes curriculares e instruccionales del Programa que estaba vigente de la Unidad Curricular *Filosofía de la Educación* en el Instituto Universitario AVEPANE y tenerlo como referentes de la gestión a través de Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje, lográndose perfilar elementos de acción pedagógica tanto en el uso de los instrumentos tecnológicos como en el desempeño de la actividad educativa presencial, estableciendo una propuesta de gestión mixta, de acuerdo a los intereses y posibilidades de la institución.

El desarrollo de este estudio permitió profundizar en esta línea de investigación y usada como propuesta para ser replicada en otros ámbitos de aplicación; en este caso, un contexto diverso como lo es los EUS de la EE-UCV. Permitiendo ahondar en elementos de orden teórico, en cuanto a los instruccional, didáctico y confiriendo un enfoque de análisis desde lo curricular.

Loreto (2011), elaboró el trabajo de Maestría, titulado: *Web Site: procesos de medición en educación, producción y evaluación*. El autor centra su actividad de investigación en la producción y evaluación de un *Web Site*, bajo la plataforma *Moodle*, en la gestión de contenidos específicos para la asignatura de EUS *Matemática y Estadística I*.

Se desarrolló una metodología que le permitió diseñar, implementar y evaluar una experiencia muy concreta con el apoyo de los espacios virtuales. La misma fue "...Una investigación de campo con elementos e documental (*sic*), utilizando para la recolección y el procesamiento de los datos diversidad de fuentes

(Docentes, empleados y alumnos) y técnicas (Observación y entrevistas), así como análisis estadístico y de contenido" (p. v).

Los resultados fueron satisfactorios en término de los contenidos trabajados. Este autor refiere un importante número de antecedentes, que son de interés en el desarrollo de la presente investigación, así como la sistematización que hace de la experiencia de los EUS en la EE-UCV.

Dentro de las diversas conclusiones positivas en cuanto a la gestión de su propuesta en la Plataforma Moodle de la UCV y negativas en cuantos a elementos muy puntuales de su implementación, como la deserción de los estudiantes, destacó que:

...Si sumamos los éxitos de todos aquellos docentes, aun solitarios que hemos emprendido los caminos de la TIC en los EUS, podemos lograr en un futuro inmediato, que la Escuela de Educación, desde sus EUS (espacio educativo para enorgullecerse), marque la pauta y asuma la vanguardia como le corresponde, en la conducción de los procesos pedagógicos que implica la aplicación de estas tecnologías en la EaD, en la Universidad Central de Venezuela. (p. 174)

En el presente estudio se asume la recomendación de Loreto, al indicar la necesidad de asegurar un permanente proceso de seguimiento y acompañamiento pedagógico, tecnológico y también emocional, para que estas experiencias sean aun más exitosas. El autor no consideró una visión curricular más amplia en la consideración de la experiencia estudiada, de esa manera, ofrece elementos para sustentar nuestra investigación, a la vez que abre

el campo para incorporar elementos a dicha reflexión desde los elementos propios del análisis curricular.

Rondón (2012), desarrolló el trabajo titulado: *Diseño de un curso en línea para la asignatura "Teoría de la Orientación". Modalidad Estudios Universitarios Supervisados (EUS) de la Escuela de Educación. UCV.* En el mismo, la autora, con intencionalidades muy emparentadas con esta investigación-propuesta, se planteó:

Diseñar, aplicar y evaluar un curso en línea para la asignatura "Teoría de la Orientación" de los EUS - Educación de la UCV, atendiendo a las expectativas académicas y sociales vinculadas a los contextos formativos de la Orientación educativa y a la Educación a Distancia (EaD), y en el significado de esa realidad desde el enfoque de sus protagonistas. El estudio relaciona a la UCV y a los EUS de la Escuela de Educación con la problemática que plantea el entorno social, y la identifica con la demanda de pertinencia y compromiso que la sociedad exige de las instituciones de educación superior, comprendiéndolas como parte del tejido social. (p.11.)

El enfoque y modelo trabajado en dicha investigación ofrece la posibilidad de la gestión de cursos con características teórico-prácticas desde los EVEA, concretamente desde el Campus Virtual de la UCV. Se valoraron los aportes en relación al aprovechamiento de las TIC de forma concreta y en sus conclusiones indicó elementos de importancia desde lo didáctico y curricular, entre ellas se destaca:

Los Estudios Universitarios Supervisados (EUS) de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, en

respuesta al entorno informacional, requieren replantear sus asesorías, estrategias y recursos didácticos, adaptándolos a las necesidades y demandas educativas actuales e integrar en sus planes de estudio, alfabetización digital, habilidades interactivas y de trabajo colaborativo, para lograr una educación eficiente en sectores de la población marginados de estos procesos. (p. 43)

Esta investigación, como otras previamente citadas, ofrece conclusiones relevantes para la gestión de asignaturas de los EUS en un EVEA, permitiendo superar los prejuicios existentes sobre la validez de estos por falta de presencialidad o acompañamiento directo por parte de los docentes. De esta manera ofrece líneas a la presente investigación que en el mismo contexto y con la misma intencionalidad formativa, considera las intervenciones concretas en el ámbito curricular y didáctico.

Desde la perspectiva trazada en el trabajo que se presenta, estas referencias, antecedentes o experiencias académicas y de investigación educativa, confieren soporte fundamental al desarrollo de la presente investigación y permitieron apreciar, por una parte, la tendencia a valorar el ejercicio de la incorporación de las TIC en la actividad docente que específicamente se desarrolla en el ámbito universitario, evidenciando el interés por construir propuestas didácticas que superen las debilidades que presentan los modelos convencionales y básicamente de transmisión de conocimientos, aún dentro de la EaD. Por otra parte, como línea de investigación,

los estudios revisados sugieren la necesidad de abordar la indispensable y conveniente transformación curricular referida a la formación docente.

Estos antecedentes dan cuenta de cómo en los centros de formación docentes está presente la necesidad de incorporar la educación mediada por la virtualidad, especialmente en la EaD, a la vez que coloca en evidencia que dicha necesidad no ha sido del todo asumida por las instituciones y por el Estado, con sus consiguientes cambios de orden curricular y el necesario apoyo tecnológico y de recursos para su gestión. A la vez se descubre la existencia de múltiples experiencias, algunas sistematizadas otras no, en la que se están poniendo en práctica, fundamentalmente en los EUS de la EE-UCV, el uso de la plataforma virtual, de manera aislada, sin procesos institucionales que unifiquen, integren o coordinen estas experiencias en una propuesta curricular coherente, siempre a favor del perfil del profesional que se desea formar.

Asimismo, se observan diversos enfoques teóricos y metodológicos, así como una variedad de estrategias que vienen a enriquecer el propio trabajo. Se considera relevante que en el país y más específicamente en el contexto de este estudio, es de interés particular lo relativo a la investigación sobre la gestión de la EaD en el ámbito universitario y para la formación de docentes, pero una insipiencia en las consideraciones curriculares que esto implica, lo que muestra que hay una necesidad sentida a la que hay que dar respuesta no solo desde el punto de vista didáctico e individual sino sobre todo

desde el punto de vista curricular en otros entornos de formación, razón que impulsa este estudio y le confiere relevancia, toda vez que no es la intención solo de ofrecer una propuesta de orden práctico, como muchas de las que hemos estudiado en este apartado, sino de ahondar en la reflexión de lo curricular, de sus implicaciones y de sus posibilidades de transformación de una modalidad que ya muestra claros signos de obsolescencia, reclamando cambios globales, más que iniciativas, aunque exitosas, aisladas.

Fundamentación Teórica de las Categorías Centrales del Estudio

La reflexión y los aportes que han surgido para soportar y ampliar el espectro de conocimiento sobre el problema de investigación presentado en este trabajo, le atribuyen al estudio su relevancia teórica; donde emergen como categorías fundamentales lo relativo a la educación a distancia (EaD), los ambientes virtuales de enseñanza y de aprendizaje (EVEA), las TIC, el currículo y su expresión en la educación universitaria, así como su gestión en la virtualidad.

Se abordan seguidamente los fundamentos conceptuales de estas y otras categorías que en rigor ayudan a contextualizar y sustentar este tema de estudio y la propuesta de gestión curricular que implica, al mismo tiempo que se exploran las posibilidades de la gestión virtual en la realidad concreta de la UCV, su Escuela de Educación desde la modalidad de los EUS, en el marco del

impulso de la EaD apoyadas en las TIC y más específicamente en el Campus Virtual de la UCV.



Figura 5. Fundamentos teóricos de la investigación.

Gestión del Currículo en Educación Universitaria

El desarrollo teórico sobre el currículo y la evolución de su incursión en la práctica pedagógica, permiten declarar que existen diversidad de concepciones y definiciones sobre este tema, el diseño o planificación curricular, el desarrollo o administración curricular, integración y organización curricular, como de gerencia y gestión.

Al incorporar la categoría «gestión curricular» nos encontramos con la misma polisemia que se evoca en estos ámbitos de las ciencias de la educación, que más que

presentarse como una dificultad, se ofrece como una significativa riqueza semántica y de aplicación en el ámbito que nos compete. En este sentido, basta conocer las tendencias que se presentan y asumir una que coadyuve a consolidar la comprensión y asunción de dicha categoría.

Fernández (2004) advierte que cuando se habla de gestión del currículo se suele hacer referencia a “la búsqueda de calidad en lugar de control y mantenimiento del estado de las cosas en un orden dirigido hacia metas fijas, lineales e inamovibles” (p. 217). Esto último ciertamente, es coherente con una concepción estática de la instrumentación del currículo, donde se busca el cuidado formal de la propuesta curricular y el seguimiento estricto de sus fases de administración, sin procurar mayores transformaciones. Esto es preocupante, de acuerdo con el planteamiento de Valdivieso (2010), por cuanto:

En la literatura especializada que aborda la problemática que a nivel mundial se vive en el campo educativo, se evidencia que en los inicios del siglo XXI el mundo está demandando cambios a nivel curricular, que produzcan efectos positivos en los sistemas educativos de los diferentes países, y por ende en el mundo. (p. 3)

Son variados los factores de cambio que se pueden enunciar, justificar y desarrollar en lo que se refiere a la transformación curricular y a los cambios en el ámbito de la gestión curricular. En correspondencia con el planteamiento de Polo (2009):

En cuanto a las concepciones y prácticas curriculares, un nuevo factor de cambio estaría conformado por las novedosas e inmensas posibilidades de creación de nuevas formas de aprendizaje generadas por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las cuales ofrecen la potencialidad de flexibilizar la oferta de oportunidades de aprendizaje; superando las viejas limitaciones de tiempo, espacio, presencialidad y subjetividad del docente; des-territorializando el proceso de aprendizaje para hacerlo más accesible a nuevas categorías socio-demográficas de estudiantes; facilitando así, la redistribución social y regional de estas oportunidades. (pp. 84-85)

En concordancia con las ideas apuntadas y desde la perspectiva trazada en esta investigación, dentro de las grandes tendencias del mundo globalizado y las fuerzas de la pluralidad de realidades en el mundo educativo, el currículo se concibe como un proyecto que sugiere un camino de gestión más flexible y adaptada a la dinámica cambiante de la actualidad; razón por la cual Fernández (2004) asegura que "los proyectos curriculares de formación se abren paso al futuro en medio de grandes contrastes en la educación postmoderna". (p. 217)

La transformación curricular, implica innovación, y para la EaD la incorporación asertiva de las TIC, se requiere acudir necesariamente a diversidad de elementos aportados por los mismos actores curriculares: docentes, autoridades, actores políticos, familias, pedagogos, estudiantes, expertos en contenidos, especialistas, diseñadores.

Lograr la convergencia dinámica de estos y otros factores que ofrece la sociedad es un gran reto que permitirá dar un impulso positivo a la aspirada y necesaria transformación curricular tanto en los documentos prescriptivos como en su gestión concreta, especialmente (no exclusivamente) en el ámbito universitario, que logra su acicate desde las posibilidades reales y concretas de la innovación.

La gestión curricular, siendo un asunto educativo y social, ha de ser flexible, dinámica, adaptativa, según los tiempos; a su vez debe ser rigurosa y tener claro su fin dentro de la intencionalidad que el mismo currículo ofrece. Esta exige, de acuerdo con Fernández:

La armonía del mejoramiento continuo, la disciplina, la reducción de costos, aprovechamiento y reconocimiento de la gente, sentido de tiempo y oportunidad, liderazgo efectivo y ejercicio de la libertad para crear, exponer y probar las ideas propias en beneficio del crecimiento personal y de las instituciones de la Educación. (Ibídem)

Muchos son los ámbitos en los que se puede hablar de gestión curricular. Desde el mismo momento de planear un currículo, organizarlo, diseñarlo, implementarlo, direccionarlo, controlar su aplicación y evaluarlo, dando lugar esto a diversas fases en su abordaje. Todo esto en sus diversos niveles, desde el macro-curriculum (políticas y lineamientos generales), pasando por el meso-curriculum (proyectos y planes de estudios) hasta el micro-curriculum, expresado en su implementación didáctica; desde el planteamiento de los grandes fines educativos

globales hasta la evaluación del producto que surge de la aplicación de la actividad instruccional más concreta.

De acuerdo a lo que indica, con pertinente vigencia, la Universidad de Antioquia (1999):

El microcurrículo es el nivel estructural más definido y concreto del diseño curricular. Cuando se ha trabajado un currículo centrado en «núcleos problemáticos», como una estructura curricular intermedia, al microcurrículo le corresponden los problemas específicos que conforman un núcleo o un subnúcleo problemático... (p. 5)

En tal sentido, esta investigación se ha focalizado en la fase de implementación, la gestión a nivel microcurricular, que en virtud de lo que expone González (2013): "Es el (...) de mayor concreción, de gran importancia para que cada una de las intenciones educativas y curriculares se desarrollen en escenario real, con la interacción docente -alumno, alumno - alumno y entre el claustro de profesores." (p. 7); Toda vez que interesa valorar y hacer propuestas en este ámbito de concreción y con una determinada modalidad, la virtual, abordando específicamente dos unidades curriculares, que están relacionadas, por su naturaleza, al tema curricular y didáctico, y con el tema de estudio, y que, a su vez, ofrecen posibilidades válidas para configurarse como modelos de gestión en los fines planteados, dentro de una propuesta curricular más amplia llamada a renovarse.

Todo este proceso de gestión es descrito por Gómez y Arboleda (2008) en los siguientes términos:

El proceso curricular es aquel que une las actividades y problemas de la vida

con el mundo de la institución educativa y constituye la interrelación sistémica de dichas etapas, que conforman su dimensión pedagógica; pero que contiene otra dimensión administrativa con las funciones que le son propias de planificación, organización, ejecución y control y que le permiten coordinar los recursos con eficiencia a fin de obtener resultados de calidad (eficacia). Está orientado a la formación de los recursos humanos que requiere la sociedad (objetivo), para modificar las situaciones que surgen en la vida (problema): preservar, desarrollar y promover la cultura acumulada por la sociedad (contenido); a través de la participación activa de la comunidad universitaria (método); articulado con las diferentes unidades, niveles y formas organizacionales institucionales (forma); con la ayuda de recursos físicos, financieros y humanos (medios); efectuando seguimiento a través de indicadores que permitan evaluar la calidad de las acciones. (p. 12)

Como se puede apreciar, el tema de la gestión curricular es tan complejo como la definición del currículo y la misma reflexión y práctica educativa e implica niveles de concreción que lo harán más efectivo y viable en un determinado contexto.

Tal como señala Fernández (2004), la gestión del currículo "sirve para sistematizar la carrera en tiempo presente y para colocarse en el espacio social, en el tiempo futuro" (p. 218); entendiendo como carrera la referida a un plan de estudio específico que permite la formación de profesionales universitarios.

Afirma además esta autora, que la gestión del currículo "constituye uno de los procesos claves del desarrollo curricular" (Ibídem); en la cual "se integran tanto los aspectos de organización y de funcionamiento, como los de carácter político que dirigen y gestionan los proceso de formación..." (Ídem).

En la actualidad, incluso en el ámbito educativo, términos como gestión, administración y gerencia suelen ser utilizados como sinónimos. No obstante, referidos a lo propiamente académico, la gestión se enmarca dentro de los procesos de orden técnico que tienen lugar en la esfera de la praxis concreta de la educación universitaria. La implementación y evaluación de los conocimientos y las actividades dadas para que estos se logren en un determinado grupo de interés; así mismo la gestión curricular dará cuenta de la operatividad del proceso educativo y sus condiciones. De acuerdo con Hernández (2002), la gestión curricular, con implicaciones amplias e institucionales, incluye seis elementos clave:

a) La normatividad regulatoria de las autoridades, b) El modelo académico a desarrollar a través del plan de estudios, c) El plan de gestión-directivo del currículo, d) La identificación de los objetivos y programas de acción, e) Las líneas estratégicas de desarrollo a corto, mediano y largo plazo y, f) Los recursos de infraestructura, comunicacionales-tecnológicos, humanos y financieros, constituidos por aquellos materiales que sirven de apoyo al proceso educativo. (p. 10)

Esta perspectiva, dentro de una institución, es amplia y asume los diversos elementos que permiten el logro de fines globales en un determinado espacio educativo que tiene como fin el logro de la gestión de un diseño curricular, hecho proyecto educativo.

Por otra parte Ibarra (2002) refiere que la gestión de un proyecto educativo contempla cinco fases de trabajo que se asumen como interdependientes, ellos son: planeación, diseño curricular, instrumentación del currículo, operación y evaluación curricular. Desde esta perspectiva, se concibe la gestión curricular específica como "el conjunto de fundamentos teóricos-metodológicos que estructuran la orientación del programa educativo de las diversas profesiones" (p. 26).

Tal como aquí se concibe, la gestión curricular, como actividad fundamentalmente docente, apuntará al cumplimiento de objetivos y metas para los cuales se diseñó el currículo, que se traducen en los programas y las intervenciones didácticas más concretas. De esta manera, y en concordancia con Castro (2005), se comprende, en la reflexión sobre la gestión microcurricular, que:

Parte del marco de la gestión educativa, implica construir saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, con los aspectos administrativos, con los actores que forman parte de la institución y por supuesto con el currículum escolar. (p. 13)

Se entiende así que la gestión del currículo, en su expresión de nivel micro, es la acción que orientará las

formas de vinculación entre los cogestores, entendidos estos en una institución educativa universitaria como las autoridades, los docentes y sus estudiantes, teniendo siempre en cuenta los fundamentos del modelo académico seleccionado que se declaran en el mismo diseño curricular y demás componentes operativos o de implementación. "El diseño curricular micro parte entonces de los núcleos y subnúcleos problemáticos, o sea del plan de estudios..." (Universidad de Antioquia, 1999, p. 6), de esta manera debe asegurarse la gestión del nivel microcurricular en correspondencia con el nivel meso y a su vez con los postulados macrocurriculares, propios de una carrera universitaria.

De esta manera la gestión curricular, de dimensiones más concretas, se hace efectiva en la expresión de las unidades curriculares, y se puede indagar sobre la misma por medio de los documentos curriculares que la sustentan en el marco de un plan de estudios y un proyecto educativo (diseño curricular), como por medio de la puesta en práctica de los programas que describen a dichas unidades curriculares, así como la expresión de su implementación didáctica e instruccional.

En estos términos, Medina y Salvador (2009) consideran que la Didáctica:

...Es una disciplina caracterizada por su finalidad formativa y la aportación de los modelos, enfoques y valores intelectuales más adecuados para organizar las decisiones educativas y hacer avanzar el pensamiento, base de la instrucción y el desarrollo reflexivo del saber cultural y artístico. (p. 5)

Para este autor la Didáctica abarca varios campos semánticos, en los que se incluye el currículo y la instrucción, en su posición describe a la misma en un determinado espectro de la educación que implica:

...La enseñanza orientada al aprendizaje formativo de los estudiantes, con la finalidad de capacitarles intelectual y socio-afectivamente, y promover en el profesorado la comprensión y compromiso integral con la complejidad personal y social de tal proceso, implicándole en la mejora y consolidación de tal saber. (p. 16)

La Didáctica permite poner en práctica el currículo, en su nivel micro y lo hace relevante y concreto, en virtud que esta "...Ha retomado el currículum como objeto de análisis y proyección de la acción formativa en el aula y centro, a la vez que valora su compromiso con la práctica y las actuaciones institucionales...". (p. 22)

La discusión teórica sobre el currículo, la didáctica y la instrucción, se mantiene y es de una vasta riqueza, en la que entran en juego tendencias, enfoques y perspectivas diversas; aun así, no está dentro de los fines de este estudio profundizar en la misma. Sin embargo, resulta importante destacar lo que indica Sevillano (2004) cuando se refiere a las dimensiones de la Didáctica:

Hoy día la didáctica supera con creces sus denotaciones iniciales relativas al arte de enseñar. Aún más, su conceptualización actual va más allá de lo artístico, que siendo importante no satisface el quehacer didáctico; necesita, y así se demuestra, complementarse con otras dimensiones

igualmente relevantes como son lo teórico, lo tecnológico, lo práctico, como exigencias del sentido más genuino de la Didáctica. (p. 85)

Siendo de esta manera, en la práctica educativa y curricular la didáctica toma una relevancia reflexiva de otro orden y la misma pasa a ocuparse, de acuerdo a la precitada autora, del "...aprendizaje y llega como síntesis a la instrucción formativa" (Ídem). De esta manera currículo, didáctica e instrucción conforman un eje de la acción educativa formal que se complementan y direccionan hacia nuevas concepciones, entendiendo que: "Didáctica y enseñanza, por una parte, y teoría curricular, por otra, no solo se interrelacionan entre sí sino que, en lo relativo a su dimensión pedagógica, se encuentran implicadas respecto a la instrucción docente" (p. 170). Siendo estas acepciones de gran interés para analizar comprender la gestión curricular y desde allí hacer propuestas integradoras.

Dentro de esto, a partir de lo que exponen Medina y Salvador (2009) se comprende lo instruccional como la concreción práctica de las tareas de aprendizaje, en la cual:

Los docentes han de adaptar su instrucción tanto a las características de los estudiantes como a los previsibles productos formativos emergentes, intentando que se logre el «pleno dominio y las competencias» mediante la calidad de las tareas realizadas en el acto docente-discente. (Ibídem pp. 63-64)

De esta manera, la instrucción establece técnicamente la operatividad y hace viable las

intenciones y contenidos expresados en lo curricular y las acciones de enseñanza definidas en lo didáctico con sus repercusiones en el aprendizaje. En este orden de ideas, para Sevillano (2004):

La instrucción se puede contemplar como actividad y como producto. Como actividad-proceso es la conquista del saber que puede hacerse por sí mismo o con ayuda. Como producto es el resultado de esta actividad: la instrucción o perfección alcanzada. Se trata de un proceso de síntesis, enseñanza-aprendizaje, que, acorde con los valores educativos proporciona formación intelectual. (p. 86)

Importante acotar que la expresión de la planificación didáctica o del diseño instruccional, dependiendo de cómo desee asumirse en lo teórico y en lo práctico, cuando se trata de cursos oficiales en el ámbito universitario deben hacer siempre referencia al programa formal u oficial de dichos cursos, el documento microcurricular, que explicita la intencionalidad de esos cursos o unidades curriculares.

Con Camperos (2011), se entiende que:

El programa de una asignatura o unidad curricular es la expresión operativa del currículo, es el instrumento más concreto e inmediato a los docente y estudiantes para orientar las acciones de los componentes curriculares; es el instrumento básico de uso del docente para canalizar su trabajo con los alumnos y orientarlos hacia la consecución de la formación deseada en el perfil, bien sea éste formulado en fines, metas, objetivos o competencias. (p. 8)

Para dar cuenta de la praxis educativa que se orienta desde una determinada gestión curricular, a nivel micro, se debe desentrañar lo correspondiente a los procesos íntimamente vinculados de planificación didáctica o diseño instruccional, ejecución en los ambientes de enseñanza y de aprendizaje y su evaluación, elementos estos que indudablemente darán cuenta de la implementación y operatividad de los diseños curriculares.

La gestión de un programa concreto que necesariamente mantiene vinculación con las a instancias de gestión superior, de acuerdo con Rodríguez y Canquiz (2009), implica en sí mismo un:

...Proceso sistemático, flexible, proactivo, estratégico, audaz, asertivo, integrador, descentralizado y abierto al aprendizaje, que pretende monitorear y controlar el progreso del currículo en aspectos y áreas relacionadas con las políticas, estructuras organizacionales, funcionamiento y organización de los recursos, en un determinado ente o instituciones en la que se lleve a cabo dicho proceso de gestión. (p.3)

Estos principios se asumen en el currículo desde su diseño hasta su ejecución, considerando los recursos y demás elementos requeridos para su cumplimiento, teniendo en cuenta el contexto, las políticas institucionales, la modalidad de ejecución, así como las normas que ayudarán a lograr dichos principio y cubrir las necesidades institucionales y de los estudiantes. Todo esto permite afirmar con Castro (2005) que:

La inclusión de la gestión curricular como un nuevo constructo permite situar el quehacer de la escuela en su esencia, en su objetivo. Implica, también, identificar la estructura como las relaciones institucionales, ofreciendo una lectura dinámica de la realidad social de la escuela. (p. 14)

De no ser así, el currículo se constituiría en un documento utópico, que por mejor que sea formulado no ofrecerá el aporte social esperado. En tal sentido, el planteamiento de Bravo (1988) se hace vigente en lo curricular y resulta oportuno en tanto recuerda que:

El proceso curricular, como toda actividad deliberadamente instalada para obtener algún tipo de resultado, se orienta por expectativas, independientemente del nivel de formulación y la forma en que se hayan (sic) expresas. Lo que dá (sic) sentido a la Instrucción es cambiar a sus protagonistas, o en todo caso afectarlos en alguna medida, esas son las expectativas de resultados que esencialmente proporcionan "norte" al proceso instruccional sistemático. (pp. 72-73)

Para entender algunos aspectos de esta implementación curricular, viene al caso con absoluta vigencia, lo planteado hace más de 30 años por Arnaz (1990), quien afirma, en lo referido a la instrumentalización o implementación del currículo, que: "Un currículo mientras no se haya aplicado es una abstracción, en virtud de que en su elaboración no se pueden considerar todas las variables que intervienen" (p. 42). Esta aplicación ha de suponer la adaptación a

casos específicos, para determinados destinatarios, en contextos temporales y espaciales concretos, y es solo con la gestión real de la propuesta curricular que se puede determinar sus alcances educativos. En esto último ya se ha señalado que todos los actores tienen mucho que aportar, dado que desde cada perspectiva de los cogestores curriculares se puede cumplir la tarea de transformar u optimizar el currículo y, con ello, elevar la calidad de la acción educativa.

Para Fernández (2004) los elementos técnicos del proceso curricular, desde una perspectiva lineal van muy ligados al cumplimiento o aplicación de los requerimientos formales de un régimen administrativo en una determinada institución educativa, en correspondencia con la direccionalidad dada por el diseño curricular o plan de estudios. Estos elementos son:

- Estructura administrativa (cargos y funciones)
- Requisitos de ingresos del personal docente, administrativo y estudiantes
- Requerimientos presupuestarios, discriminando partidas y requerimientos específicos
- **Planes y Programas para la ejecución e implementación del Diseño Curricular²**
- Sistemas de dosificación y distribución de los componentes del Plan de Estudios
- Planes de Evaluación Curricular e Institucional, así como programas de seguimiento e impacto
- Sistemas de evaluación de los aprendizajes
- Sistemas de acreditación. (p. 220)

² El destacado en **negrita** es nuestro.

Se comparte la idea de la autora en cuanto a que estas especificaciones técnicas se ven trastocadas por la realidad política de la gestión curricular que debe afrontar diversidad de circunstancias y realidades, que actúan como intermediaciones y de alguna manera son reflejos de lo que se ha llamado el currículo oculto. Dentro de esto, Fernández destaca que aún con dichas diferencias o intermediaciones se hace necesario lograr un "nivel de eficiencia aceptable para la administración de los diseños curriculares..." (p. 273).

Se debe insistir en la implementación global e integral del currículo, contemplando además los aspectos referidos a la gestión del conocimiento, a los procesos concretos de la enseñanza y del aprendizaje, así como a la evaluación de la experiencia instruccional. Para corroborar esto, desde una determinada tendencia del quehacer educativo, Hoyos *et al.* (2004), explican que esta gestión de lo meramente instruccional, referido a una asignatura o unidad curricular específica:

...Comprende el análisis y precisión de los objetivos específicos derivados de los objetivos generales y parciales y el enfoque científico del contenido, la utilización de métodos y materiales curriculares a emplear, el control y evaluación del aprendizaje, las formas organizativas del proceso docente y la orientación del trabajo independiente de los estudiantes. (p. 118)

Llama esto ha profundizar en elementos de la planificación didáctica y el desarrollo de los procesos instruccionales, que por demás tienen implicaciones muy variadas en los diversos ambientes de aprendizaje, sean

estos presenciales o virtuales, dentro de los fines educativos que son recogidos por el currículo que se gestiona, en el Marco situacional que se presenta más adelante se hará hincapié en estos elementos de la gestión curricular, más específicamente implicados en los EVEA, toda vez que es el foco de interés de esta investigación.

Pertinencia Curricular: Criterio de Excelencia Académica

La gestión del currículo universitario se concreta en la implementación de los programas académicos de las unidades curriculares que conforman el Plan de Estudios de una determinada carrera, considerados el nivel micro de gestión. Dicha implementación y las condiciones curriculares de estos programas darán razón de la excelencia académica que ofrecen o aseguran los mismos. Explorar o indagar sobre la pertinencia curricular de estos programas y demás componentes que aseguran su puesta en práctica, es fundamental no solo para verificar su correspondencia con las especificaciones curriculares establecidas, sino para dar cuenta de sus posibilidades de implementación, para este caso de estudio en la modalidad virtual.

El concepto de pertinencia curricular, muy emparentado con asuntos de evaluación curricular, tiene una especial connotación en la gestión del currículo universitario y a la incorporación de prácticas innovadoras al proceso educativo, muy especialmente al referido a la EaD desde la perspectiva virtual.

Este es un asunto que conlleva una atención sustantiva en el desarrollo actual de la gestión universitaria en todos sus aspectos, especialmente el curricular, en tanto que hace ya más de una década, y hoy está más vigente que nunca, Tünnermann (2002) señalaba que: "El tema de la pertinencia se ha constituido en uno de los temas dominantes en el actual debate internacional sobre la educación superior" (p. 161). Y esto tiene relevancia en los diversos niveles de concreción y gestión curricular.

Al hablar de innovación como referente para considerar la pertinencia curricular, la misma se expresa no solo en lo relativo a la modificación de los contenidos en los programas de asignaturas, se refiere a su vez a una adecuada relación que se establece entre la organización educativa y el entorno social. De allí que muchos autores vinculen la pertinencia con lo social, como el mismo Tünnermann indicaba: "El concepto de pertinencia comprende así el papel que la educación superior desempeña en la sociedad y lo que ésta espera de aquella" (ídem). En esta línea se sitúa Camperos (2002) al referirse a la pertinencia social del currículo:

Significa que en la ejecución de los *curricula*, al mismo tiempo que se vela por la eficiencia institucional, se cuida el cumplimiento real de la pertinencia social de la formación deseada. En consecuencia, la pertinencia social de la formación o de la misión y fines de una institución no es una categoría estática, inherente sólo a la creación de la carrera, sino que la misma es dinámica, acompaña o debe acompañar todo el proceso de ejecución de los planes de estudio, de

lo contrario, la calidad de la formación puede afectarse, aún cuando la institución se mostrara muy eficiente.. (p. 13)

De sus planteamientos se infiere que la pertinencia curricular hace referencia al grado de correspondencia entre la oferta curricular y los problemas que se plantea la sociedad, fundamental como guía para perfilar las innovaciones curriculares, donde se vincula permanentemente la transformación de los contenidos curriculares en función de aspectos como la evolución del conocimiento científico, el cambio de los procesos políticos, así como la transformación de los modelos de intervención educativa.

De esta forma, la pertinencia curricular abre los canales para las posibilidades de su transformación desde la innovación. En este sentido, se impone un estrecho acercamiento entre los que producen y los que se apropian del conocimiento. De ahí que la valoración de la pertinencia no sea tarea fácil, especialmente si se adopta el concepto amplio de pertinencia social, que, de acuerdo con Tünnermann, exige "examinarla no sólo en cuanto a su trabajo académico, sino también en función de los objetivos y de la misión que la educación superior debe cumplir en el seno de la sociedad contemporánea y en el actual contexto internacional". (p. 162)

Está claro que esta pertinencia se logra de manera efectiva en la participación de la institución educativa, a través de sus actores, en la vida social, económica y cultural de la sociedad. Este aspecto de posibilidad en la renovación curricular se asume como un proceso

inacabado, que acude permanentemente a la flexibilización de los contenidos curriculares y claridad en los perfiles que orientan el diseño curricular. En cuanto a esto, es importante destacar lo que asevera Camperos (2002):

La pertinencia social como constructo y categoría para la evaluación institucional es ágil y dinámica, se mueve desde la concepción y creación de la formación deseada hacia todas las fases del curriculum, se pasea a lo largo de la ejecución de un plan de estudios, de ahí que tanto docentes como estudiantes deben saber hacia dónde se dirigen, cuál es el perfil de formación a lograr, que competencias profesionales y atributos personales se aspira interioricen los alumnos, a fin de que puedan velar por su consecución en forma constante. (p. 23)

Con relación a la EaD y los EVEA, a los que se ha venido haciendo referencia a lo largo del trabajo, las consideraciones anteriores sobre la pertinencia curricular, son fundamentales en el momento de valorar calidad del servicio en términos de la correspondencia entre la oferta curricular y su implementación. De esta manera según lo expresado por Silvio (2006), la pertinencia:

Consiste en la adecuación de la educación al contexto social en el cual se desempeña la persona, en el ámbito grupal, organizacional, comunitario y social. Puede distinguirse la pertinencia externa de la pertinencia interna: la primera se refiere al grado de adecuación de los contenidos adquiridos a las necesidades de desempeño en la sociedad de los demandantes; la segunda describe la **adecuación interdependiente entre los componentes de un sistema de enseñanza y aprendizaje virtual y a distancia**. Por ejemplo, **los medios de instrucción**

elegidos para impartir la educación deben ser pertinentes con el contenido, con los conocimientos que quiere transmitirse y los objetivos anhelados. Existe una matriz de interrelaciones entre estos componentes y **hay que asegurar su pertinencia y compatibilidad mutua si se desea contribuir a la calidad de todo el sistema.** La pertinencia ha sido objeto de muchas consideraciones y análisis, y aparece con mucha frecuencia asociada a la calidad de la educación virtual y a distancia. (p.10)³

Desde este punto de vista, en esta investigación se enfatiza la pertinencia interna, que marca especial pauta en lo referido a la calidad o excelencia de la oferta educativa que se hace operativa en las unidades curriculares en cuestión. Esta se vincula con los componentes curriculares de un determinado proyecto educativo y tiene referencia en los fines y propósitos planteados en los diversos niveles de concreción curricular, desde los fines macro hasta los programas y materiales instruccionales de expresión micro-curricular y todo lo referido a los elementos de su gestión. Corzo y Marcano (2009), consideran:

...Necesario tomar en cuenta dos tipos de pertinencia: la social y la académica, respecto a ésta última, queda referida a la **relación entre el currículo y los fines educativos**⁴, y la pertinencia social, denota las respuestas que proporciona el currículo a las necesidades del entorno y el mundo del trabajo. (p. 152)

³ El resaltado en **negrita** es nuestro.

⁴ Ídem.

Dentro de esto, el currículo, en su concreción micro, es pertinente académicamente en la medida que su gestión responde a las intencionalidades propuestas en sus objetivos y en el perfil deseado y cuando el mismo es capaz de dar orientación a la acción didáctica con adecuados procesos de enseñanza y de aprendizaje, que se expresan por medio de los programas y materiales instruccionales que deben ser constantemente valorados para su mejoramiento.

Por tanto, la valoración adecuada de los programas de asignaturas, como expresiones formales en la instancia micro de la gestión curricular, permite la revisión de sus componentes, la forma cómo se combinan, la adecuación y la pertinencia de los mismos, de acuerdo con el contexto, la realidad, la modalidad y las posibilidades de gestión con las que se cuenta. La valoración conlleva necesariamente a emitir opiniones y tomar decisiones sobre la conveniencia de mantener estos programas, modificarlos o sustituirlos, para ello la opinión de todos los involucrados en la gestión es fundamental y necesaria.

En el caso que se consideren mejoras, estas deben apuntar a incrementar la calidad de la gestión curricular de las unidades curriculares en cuestión, así como ofrecer posibilidades para retroalimentar y potenciar el diseño curricular de la institución.

No obstante lo acá expuesto, se debe tomar en cuenta la advertencia de Corzo y Marcano: "el término de la pertinencia del currículo no es un producto acabado ni terminado, sino que irá evolucionando y construyéndose en

el tiempo, el cual será influenciado por su entorno local-global, en lo social, político, económico y cultural" (p.152).

A los fines de esta investigación, concretamente se asume la revisión de la pertinencia interna de las unidades curriculares considerando la valoración de los programas de las asignaturas objeto del estudio así como los materiales instruccionales que le sirven de soporte para la mediación didáctica.

De este modo, la pertinencia entendida como la adecuación de los programas a los componentes curriculares contenidos en los documentos oficiales, implica a su vez la correspondencia entre los componentes estructurales de estos programas y las intencionalidades que estos mismos declaran, en función del diseño curricular y el perfil aspirado. Adicionalmente, se plantea la consideración técnica de los materiales didácticos o instruccionales en términos de su utilidad, expresada por medio del aprovechamiento y efectividad de los mismos.

En el diseño instruccional de las asignaturas es fundamental tomar en cuenta el perfil del egresado para asegurar la necesaria correspondencia con los objetivos y las estrategias instruccionales que van a favorecer el desarrollo de las competencias necesarias para su buen desempeño profesional.

Esta correspondencia entre la finalidad de los programas de las diversas asignaturas de un determinado plan de estudio, la modalidad ofrecida, y los aspectos de la gestión curricular, referidos a su implementación, es

esencial para asegurar la pertinencia académica y por consiguiente la calidad que se pretende desde las diversas ofertas de formación, mucho más en el ámbito de la formación docente en el contexto universitario.

En nuestra propuesta de investigación, si bien es cierto que se diferenció metodológicamente los elementos propios de la pertinencia externa e interna, en los términos antes expuesto, se asumió para las consideraciones de la pertinencia interna o académica, en la que se hace hincapié, la perspectiva socio-crítica, la cual asume un modelo curricular integrador que, a tenor de Román y Díez (1999): "utiliza como método la interpretación para llegar a la comprensión de los fenómenos sociales" (p. 267), dentro de ello el hecho educativo; y en lo curricular y didáctico este modelo: "...está centrado en la áreas de interés (hechos y situaciones,...) tratando de buscar las contradicciones en las mismas, a partir de estudios de casos, mediante el diálogo, el razonamiento dialéctico, la participación democrática" (p. 268). Siendo de esta manera, lo social, que es más propio de la pertinencia externa, no puede desconsiderarse en el estudio de la pertinencia interna, queda definitivamente involucrado.

Los resultados de la revisión de la pertinencia académica, como se interpreta en esta investigación, podrían aportar elementos que propicien la renovación, o transformación de los componentes curriculares en lo global del diseño y en lo particular de los programas en cuanto a la planificación instruccional, la organización y administración en las unidades curriculares y los

componentes específicos que le son inherentes, así como la reorientación de la intervención didáctica concreta como parte de la gestión curricular.

Dentro de lo que concierne a la EaD, apoyada en un EVEA, la valoración de la pertinencia académica aportará elementos de importancia para sustentar la propuesta de gestión curricular, toda vez que son ambientes novedosos e innovadores que requieren de aportes sustantivos que permiten incrementar su aprovechamiento en la práctica curricular universitaria, donde cada vez toma más relevancia y tiende a ser más considerada. Conferirá de algún modo elementos que permitan diseñar, organizar y administrar unidades curriculares y planes de estudio completos desde los entornos virtuales emergentes.

La Planificación Didáctica: Expresión del Micro-curriculum y su Gestión

En la práctica que implementa programas de formación universitarios al asumir la planificación didáctica como concreción de la gestión curricular, conviene reiterar que en los EVEA, los elementos de la organización estarán altamente influenciados por la estructura y componentes de esta planificación didáctica, especificación expresa del micro-curriculum. Para la Universidad de Antioquia (1999): "El micro-curriculum como último eslabón de la estructura curricular, refleja al igual que los ciclos, las áreas y los núcleos problemáticos, los fundamentos curriculares y específicamente la opción pedagógica planteada..." (p. 11).

En el ámbito educativo, la planificación ha de ser rigurosa en su formulación. Aunque no se puede pretender exhaustividad absoluta en su diseño, su puesta en práctica y sus consecuentes resultados, toda vez que la misma siempre será susceptible de ajustes, cambios, modificaciones, de acuerdo al contexto de aplicación, sin necesidad de alterar sus fines y contenidos originales. Amaro (2012), indica que:

La planificación didáctica y consecuentemente el diseño, se conciben desde el punto de vista procesual y decisional, lo cual sugiere por una parte, esquemas de pensamiento flexible y por otra, esquemas de trabajo «hipotético» y situacionales, en tanto que responden a la dinámica de los acontecimientos didácticos y a las características del contexto en el cual estos ocurren. (p. 5)

La planificación, en cuanto a educación se refiere, será más adecuada y tendrá mayor validez en la medida que sea más cuidadosa en la inclusión de los elementos pedagógicos, que forman parte de la propuesta educativa que se quiere considerar y cuánto mayor es la claridad respecto a los objetivos que se pretenden conseguir.

Siendo las intervenciones educativas tan diversas, en virtud de los tipos y estilos de aprendizaje, estructura de las disciplinas, estrategias de enseñanza y el patrón educativo que se ha de alcanzar, entre otros, los componentes que forman parte del plan son realmente difíciles de delimitar. Desde esta perspectiva, se asume con Amaro (2012) que "...la **Planificación** tiene como propósito fundamental garantizar la cobertura curricular

y preparar la enseñanza en correspondencia con las especificaciones curriculares y necesidades que emergerán durante el proceso de enseñanza y aprendizaje..." (Ibídem).

De allí que ésta presente un conjunto de complejidades notables entre las que se deben considerar las capacidades de aprendizaje de los estudiantes, la estructura de las disciplinas, las metodologías de la enseñanza y las finalidades que se han de alcanzar, todo ello debe traducirse en un documento orientador de la acción educativa, que siempre estará sujeto a revisiones.

En el ámbito de la formación en EaD y los EVEA, por su propia connotación, la planificación didáctica adquiere mayor importancia, por cuanto es bitácora de navegación y guía precisa para alcanzar los fines propuestos, el logro de los objetivos instruccionales y las competencias deseadas. El cuidado con que deben elaborarse las planificaciones didácticas viene inspirado por la complejidad que el hecho educativo desarrollado en las instituciones universitarias reviste.

En este sentido, Polo (2001) advierte:

Los profundos cambios que se han producido a raíz de los avances tecnológicos no dejan a un lado la forma como se viene diseñando la instrucción. De hecho, la evolución de los diseños instruccionales procede de perspectivas teóricas distintas y los adelantos de la tecnología informática está incidiendo en la concepción de los diseños instruccionales, abordados ya no sólo como procesos sistemáticos, sino sistémicos, entendiéndose por ello que, en el diseño instruccional, se conciben fases cada una estrechamente relacionada con las demás. Los diseños

instruccionales de hoy día se caracterizan por ser procesos integrales y holísticos, dialécticos, creativos y flexibles, de tal manera que el diseño de instrucción se convierte en un devenir.
(p. 2)

La planificación, programación o estructuración del proyecto educativo, implican un diseño. El mismo se refiere a la puesta en práctica de la elaboración y estructuración del plan, gestión específica del micro-curriculum. Implica en sí mismo aspectos normativos que dan pautas a los procedimientos didácticos que se proponen para ser ejecutados. Se refiere, por lo tanto, a la formulación explícita de lo que se pretende hacer en el momento de la ejecución curricular, donde la creatividad del docente-diseñador tiene especial aporte.

En cuanto a esto, Amaro (2012) acota que en la planificación didáctica: "...el **Diseño** es la forma particular como cada docente desde sus propias concepciones genera estrategias para llevar a la práctica lo planificado" (p. 5).

Diseño y planificación, por lo tanto, están íntimamente relacionados, al punto que pueden ser confundidos conceptualmente, en el ámbito de la reflexión didáctica. Sin embargo, advierte Amaro que "...aunque ambas suponen procesos de reflexión individual y colectiva por parte de los docentes, algunas diferencias se destacan al definir las como dos momentos diferentes..." (Ídem). En todo caso, ambos conceptos responden a la coherencia que debe tener en la acción educativa la actividad instruccional que se ofrece.

Se entiende que la planificación didáctica, como componente concreto de la gestión curricular, es para todo docente y para el educando un instrumento fundamental para la asegurar y hacer seguimiento a la gestión curricular, y asegurar su pertinencia, como tiene la impronta de una sociedad, de una institución y de un educador que la elabora y ejecuta ninguna planificación o diseño instruccional es neutral, no es una propuesta definitiva sino dinámica y en sí misma transformadora, susceptible de ajustes, por cuanto está sometida a cambios debido a que se caracteriza por ser producto de la actuación meditada, consciente y técnicamente pensada para asegurar los fines educativos.

La planificación, para la intervención educativa es asumida como un elemento esencial de la actividad docente, lo que adquiere mayor preponderancia en el ámbito de la virtualidad por las implicaciones instruccionales que esta tiene, en cuanto a la experiencia didáctica que ofrecen los ambientes mediados por las TIC a distancia, diversos a los de la presencialidad. Para Polo (2001):

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación han tenido mucha incidencia en la redefinición de los modelos de diseño instruccional, al hacerlos pasar de modelos centrados en la enseñanza a modelos centrados en el alumno. Estos últimos describen y promueven actividades que fortalecen la capacidad de un aprendizaje duradero, transferible y auto-regulable por parte del alumno, ya que concibe al sujeto como un ser que percibe, codifica, elabora, transforma la información en conocimientos, y la utiliza para la superación de problemas y

la generación de nuevos conocimientos.
(p. 12)

Se comprende que la planificación didáctica, como concreción de una propuesta curricular y componente de la gestión, está necesariamente vinculada con la práctica científica y pedagógica, toda vez que la misma se lleva a cabo teniendo en cuenta un método, un objeto, unos fines claramente intencionados y un producto que se ofrece a la comunidad científica y profesional para el logro, en este caso, de un determinado proceso de formación.

La planificación didáctica ofrece la posibilidad de hacer concreto el currículo formativo pues orienta su gestión y sistematización, permitiendo la conciencia e intencionalidad en los enfoques o modelos utilizados, así como el conocimiento de las características de los involucrados en el proceso educativo, asegura a la vez la consecuente y posterior evaluación del proceso didácticos y de la propuesta curricular.

De acuerdo a las conclusiones de González y Lugo (2010), la forma adecuada de planificar una Unidad Curricular, o asignatura, es analizando los elementos que la componen, verificando los objetivos que persigue el plan de estudios, en el cual se inscribe, distribuyendo el contenido en el tiempo y espacio real, en una frase: planificar el curso entero, para tener la globalidad desde los objetivos terminales, de modo que en el desarrollo de cada sesión se pueda someter el diseño a un proceso de verificación, reflexión y reconstrucción mientras se tenga claro el propósito. (Cf. p. 45)

La planificación didáctica (o instruccional) así entendida, obedece a una concepción curricular socio-crítica en la cual no todo está previsto de antemano, sino que se va elaborando, se va construyendo y reconstruyendo sobre la práctica, como un proceso cíclico y constructivo.

En este orden de ideas, se entiende que la planificación didáctica implica al menos dos grandes momentos básicos, el primero implica necesariamente el diseño en sí u operacionalización de los distintos elementos o componentes y procesos de selección y organización de los objetivos, los contenidos, las estrategias de facilitación y de aprendizaje y las estrategias evaluativas tanto de los aprendizajes como de la propia enseñanza debidamente sustentados en un referente teórico y los resultados del diagnóstico del grupo de trabajo.

El segundo momento implica la puesta en práctica o ejecución sistemática de lo planeado considerando además la dinámica que emerge durante el proceso, lo que permite determinar si la gestión curricular se está desarrollando de manera pertinente o si se deben implementar cambios o correctivos en la propuesta.

El diseño instruccional, como expresión concreta y particular de la planificación didáctica de una propuesta de EaD, se debe asumir desde una perspectiva de integración, tanto de los elementos contextuales que condicionan el diseño, como los elementos que le son propios. Entre todos los elementos del diseño debe haber correspondencia ya que las propiedades del conjunto

vienen definidas por la interacción y no por la yuxtaposición de componentes, a fin de asegurar una planificación didáctica pertinente y de calidad.

Educación a Distancia: Modalidad Emergente e Innovadora

Aunque la planificación es consustancial a la acción docente, independientemente de su modalidad, es imperativo considerar las peculiaridades del contexto en el cual se desarrolla la gestión curricular, teniendo en cuenta las propias de la EaD por sus características y naturaleza, mucho más en la emergente modalidad mediada por la virtualidad y su aplicación en experiencia en el nivel universitario.

La actividad de EaD no es un asunto nuevo en el mundo educativo, por el contrario hay quienes la ubican en la misma prehistoria, relacionándola con los procesos de comunicación que se daban en cavernas y otros espacios donde algunas civilizaciones dejaba muestras simbólicas de cómo se deben buscar formas de sustentación y sobrevivencia. Otros lo acercan un poco más en el tiempo histórico, teniendo como referencia de formación a distancia la continua comunicación epistolar de los apóstoles, siendo su principal referente a Pablo de Tarso (san Pablo), al orientar a las primeras comunidades cristianas por medio de escritos enviados desde otros pueblos.

La educación a distancia, como las demás modalidades educativas, ha ido evolucionando con los mismos avances tecnológicos y el desarrollo de la reflexión pedagógica, curricular y didáctica, por ello es importante considerar

este desarrollo, valorando de manera especial, aquellas prácticas que han permitido sostener la enseñanza formal desde espacios o ambientes no convencionales, referidos fundamentalmente a la presencialidad.

Santamarina (2003), reflexiona sobre la EaD y ofrece algunos elementos clave para comprender la evolución de esta particular modalidad de estudio. El citado autor recuerda que algunos acontecimientos históricos han permitido la adaptación progresiva de la EaD, entre ellos la "...invención de la escritura sobre elementos transportables (piedra, madera, tablillas de barro, papiro, papel), que permitió trasladar y conservar la información; la invención de la imprenta, que permitió generalizar la transmisión de información" (p. 82). Además de la enseñanza por correspondencia, que hizo posible al poseedor de la información entregarla al receptor sin estar en contacto con él (hasta entonces, era el interesado el que debía buscar la información por sí mismo). Por otra parte el uso de los medios de comunicación masiva (radio, televisión) para dar información valiosa desde el punto de vista educativo. Consistió en reemplazar el papel por medios auditivos y audiovisuales.

Ya en una etapa de mayor desarrollo tecnológico el autor hace mención a la aplicación de las computadoras al aprendizaje individual, en el llamado CBT (*Computer Based Training*). Dentro de ello la generalización del uso del correo electrónico, que ayudó a reducir drásticamente los costos de envío de información y agilizó enormemente la

comunicación. Esta aplicación se expandió durante la última década del siglo pasado.

Apuntalando y dando una enorme proyección a estos medios, se tiene el advenimiento de la Internet que llevó en algunos casos a reemplazar al CBT por contenidos distribuidos por esa red, con grandes ventajas en cuanto a costos y a la posibilidad de mantener los contenidos permanentemente actualizados. Este desarrollo de la Internet como medio de comunicación en el ámbito educativo, hizo posible una relación más activa entre el alumno y el educador.

Otra tecnología de gran valor en lo educativo y que ayudó a establecer esa relación activa alumno-educador fue la de las aulas virtuales por videoconferencia, aunque en este caso se trata de actividades presenciales para el alumno, y sólo el profesor está distante. En todo esto es destacable "...el desarrollo de recursos poderosos de comunicación a través de Internet, que permitió aplicar modelos pedagógicos muy desarrollados, orientados al aprendizaje constructivo, y basados en una intensa relación alumno-alumno". (p.83)

Se puede afirmar que con la EaD, en su evolución hasta la perspectiva virtual, se ha dado una de las mejores expresiones de la interacción pedagogía-tecnología en torno al hecho comunicacional, aspecto que todavía ofrece mayores posibilidades de desarrollo y aprovechamiento en el ámbito de la formación.

Como muchos aspectos teorizados en el ámbito educativo y en general, en las ciencias sociales, la EaD tiene diversas maneras de enfocarse, definirse o

conceptualizarse. En virtud de esto, García (1987) hizo un válido esfuerzo de recoger diversas acepciones a fin de tomar elementos más relevantes de la misma, luego de analizar una docena de definiciones y considerar sus categorías llegó a definir la EaD de la siguiente manera:

...Un sistema tecnológico de comunicación masiva y bidireccional, que sustituye la interacción personal en el aula entre profesor y alumno como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización tutorial que propician el aprendizaje autónomo de los estudiantes. (p. 8)

Esta concepción responde a una evolución donde el aspecto tecnológico y masivo de la educación marcó la forma de gestionar las propuestas curriculares en esta modalidad de estudios. Ya al tener que abordar unos doce autores para llegar a una definición teóricamente consensuada habla de la dificultad de establecer elementos definatorios y definitivos en este ámbito de la educación. De allí que en una obra más reciente García (2002) reconozca:

La dificultad de encontrar una definición de educación (o enseñanza) a distancia, universalmente aceptada, es grande debido a diferentes factores. Han sido muchos los teóricos que se han acercado a este reto y muchos de ellos abandonaron el intento. Ni siquiera todos entienden el término distancia de similar forma. Existen, por otra parte, gran diversidad de propuestas metodológicas, estructuras y proyectos de aplicación de esta modalidad de enseñanza... (p. 8)

El avance en los estudios y comprensión de la experiencias de EaD, aunado a nuevas formas de concebir el hecho educativo y la práctica docente, ha permitido a este autor, de obligada referencia en este tema, hacer ajustes a su primera definición, indicando que:

La enseñanza a distancia es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente (cooperativo). (p. 26)

La incorporación de categorías como lo multidireccional y lo cooperativo en esta definición de EaD le confieren una dimensión funcional, desde las nuevas concepciones de la enseñanza, ofreciendo un matiz amplio e integrador.

En cuanto a los diversos factores o elementos que han permitido un desarrollo, no solo del concepto sino de la gestión curricular de propuestas educativas en la modalidad de EaD, se reconocen diversos elementos aun vigentes, entre los que García (1999) destaca: los avances sociopolíticos, la necesidad de aprender a lo largo de la vida, la carestía de los sistemas convencionales, los avances en el ámbito de las ciencias de la educación y las transformaciones tecnológicas.

Lo que hoy día le confiere una marca especial al concepto y realidad de la EaD es su connotación de ser una experiencia de educación mediada y esto se ha realizado a la par de la evolución de los medios. De allí

que se hable de tres generaciones modernas de la EaD: la enseñanza por correspondencia, la enseñanza multimedia y, la más reciente, considerada como enseñanza telemática; cada una con sus fortalezas centradas en las posibilidades mediáticas que ofrecían y ofrecen las tecnologías de la comunicación. "Las tecnologías que se vienen utilizando en esta última era están suponiendo, como decimos, una auténtica revolución en el ámbito de la educación". (p. 14)

Son muchos los aspectos que se pueden destacar y que emergen de la comprensión y práctica actual de la EaD, pero todo ello debe tener como referente que la misma se constituye en una forma valedera y legítima para ofrecer experiencias de formación en un contexto de avances y ante demandas educativas cada vez mayores.

De esta forma, Basabe (2007) refiere que: "El sistema educativo bajo esta modalidad debe ser 'creativo', altamente innovador y dinámico, que responda a las nuevas formas de organización y trabajo así como a los cambios del entorno científico, tecnológico, económico y social" (p. 35). Esto consolida los sistemas de enseñanza a distancia y da fortaleza a la oferta curricular que brindan las universidades en esta modalidad, para lo cual han de abrirse e incorporar medios que impulse una propuesta válida de EaD.

Se entiende que la incorporación de las TIC al ámbito curricular universitario no ha de ser una adaptación lineal, una aplicación sin reflexión o un agregado, sino que requiere de una reflexión y comprensión de fondo, toda vez que lo curricular

orientará las acciones dadas por los fines educativos; y lo tecnológico, telemático o virtual se asume como medio y no como fin. Debe ser esta incorporación innovadora en el currículo de la EaD dando siempre primacía a lo pedagógico, educativo o formativo.

A esto agrega Reparaz et al. (2000):

Se trata de apostar por una innovación educativa y no técnica, lo que exige una profunda reflexión sobre las posibilidades de las nuevas tecnologías como medio de desarrollo curricular, sus dimensiones sustantivas y valorativas, reflexionar sobre cuestiones tales como las metas y propósitos de su uso y sobre cómo, cuando, por qué y para quién...". (p. 16)

Cuestionamientos estos que emergen de la reflexión y práctica curricular y que necesariamente toman una connotación de orden didáctico. Las tecnologías y medios innovadores se van incorporando en la práctica de la EaD con todos sus potenciales para favorecer procesos de enseñanza, asegurar aprendizajes y aplicar estrategias de evaluación de los mismos. Este interés por lo virtual se fundamenta en que ofrece una gran oportunidad para comunicar, gestionar, almacenar, producir información, compartirla, reconstruirla, mejorarla, ampliarla, difundirla. "Lo que permite una amplia y variada aplicación a los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje, de manera que sea posible diseñar toda una serie de nuevas estrategias didácticas que favorezcan aprendizajes significativos en el alumno". (p. 16-17)

Las TIC, como medio para el impulso de la EaD, se incorpora con sus fortalezas en el ámbito curricular y

didáctico y enriquece el campo pedagógico que siempre está en reflexión, renovación e innovación.

Todo en ámbito educativo se ve favorecido por estas herramientas y medios, y se asume con Reparaz *et al.* que "...constituye un poderoso recurso que posibilita unos procesos de aprendizaje diferenciados en el marco de un determinado desarrollo curricular". (p.17). Antes de seguir en el ámbito de la reflexión sobre las TIC en la EaD, sigamos profundizando en aspectos propios de esta modalidad, para comprender su desarrollo y características.

Para algunos autores que han hecho esfuerzos de sistematizar todo el proceso teórico y conceptual de la EaD se pueden identificar tres bloques de constructos. Stojanovic (1994) concretamente plantea y explica las siguientes: Teorías de autonomía e independencia, Teorías de la industrialización y Teorías de la comunicación y la interacción.

De acuerdo con sus planteamientos, la Teoría de autonomía e independencia, asume la EaD centrada en la autonomía del estudiante; autonomía referenciada en si éste desea o no estudiar y en decidir cómo hacerlo. Los autores que asumen esta teoría hacen especial hincapié en el estudio independiente. Stojanovic hace ver que esta concepción de «aprendizaje independiente» "se explica desde las bases del ideal democrático y la filosofía de una educación liberal" (p. 15). Algunas de las características que se destacan de este tipo de aprendizaje son:

- Debe ser al propio ritmo, de acuerdo a sus necesidades y circunstancias.
- Debe ser individualizado, para que el estudiante siga los cursos que desee.
- El aprendiz debe tener suficiente libertad para escoger sus objetivos y actividades

La teoría de la industrialización infiere que la EaD, por su propia naturaleza, exige nuevo modelos de gestión curricular. Quienes defienden este enfoque consideran que el modelo de EaD más fructífero es el que se compara con el modelo de producción industrial, se asume así la EaD como una forma de educación industrializada y tecnológica, hoy por hoy superada por un modelo de red, soportado en las TIC. Para los que se identifican con este planteamiento, Stojanovic (1994) argumenta que:

Los conceptos tradicionales de educación no son suficientes como categorías de análisis para esta forma industrializada de educación, por lo que deben emplearse nuevas categorías, y las que parecen más apropiadas son las provenientes de las ciencias que analizan los procesos industriales. (p. 29)

Más recientemente, Basabe (2007) muestra que en esta teoría de la EaD "...ocupan un lugar destacado la racionalización, la división del trabajo y las formas mecánicas y artificiales de comunicación" (p. 46). Se parte de que el estudiante debe escoger su propia vía de aprendizaje dado que la instrucción no está pautada en tiempos, lugares y personas determinados, lo cual le otorga nuevas responsabilidades, sus defensores asoman como ventaja el hecho de que el proceso de enseñanza

puede reproducirse y puede estar disponible en cualquier tiempo y en cualquier lugar.

En lo referido a la teoría de la comunicación y la interacción, Stojanovic (1994) nos revela tres enfoques. El enfoque llamado Comunicación de dos vías, el de Conversación didáctica guiada y el de Interacción e independencia.

El primer enfoque, Comunicación de dos vías, implica un análisis empírico de los modelos de comunicación aplicados en la EaD y le confiere especial importancia al rol del tutor "quien no solo debe corregir errores y evaluar los trabajos del estudiante, sino que debe vincular los materiales con el aprendizaje de éste". (p. 35)

Por su parte, la Conversación didáctica guiada hace hincapié en un planteamiento filosófico humanista que da valor y preponderancia a la independencia y autonomía del estudiante. El modelo implica un enfoque crítico hacia materiales no impresos y a la provisión de contactos personales, y a la concentración de asignaciones o tareas. Toda la gestión que se da en este modelo tiene valor en la medida que apoya el aprendizaje individual. Siendo así "el estudiante a distancia está en una situación de escoger la oferta educativa mucho más que el estudiante convencional". (p. 36-37)

En lo referido al enfoque de Interacción e independencia se asume que la EaD "comprende actividades en las cuales el estudiante trabaja solo y actividades que lo relacionan con otras personas" (p. 39). Importante que se hace especial mención a que de acuerdo al balance

que se tenga entre actividades interactivas o independientes, esto influirá en la gestión de las propuestas curriculares sugeridas y sus costos.

Besabe (2007), por su parte, amplía esta reflexión sobre la teorización de la EaD y ofrece dos modelos más. A saber: la teoría de la mediación y la de la instrumentalización.

La Teoría de la mediación refiere que esta modalidad se justifica en virtud que las influencias educativas se han diversificado en multitud de fuentes, de allí que el sujeto de aprendizaje adquiere una mayor madurez y la institución educativa adquiere una función de mayor importancia cultural y profesional. Para esta concepción sea "...necesario flexibilizar las fuentes de enseñanza, con el fin de adaptarlas a las variadas circunstancias que confluyen en la vida de cada individuo...". (p. 49)

En cuanto a la Teoría de la instrumentalización en la EaD, se parte del criterio que "...un sistema de educación a distancia no puede quedar estático, sino que debe ser receptivo a las tendencias y a las necesidades cambiantes en educación y debe tener la flexibilidad necesaria para modificar su programa y sus prácticas" (pp. 49-50). Criterio este que le confiere un soporte de gestión curricular moderno y dinámico. En este modelo distinguen los siguientes rasgos en cada uno de los componentes de un sistema de EaD:

- En los estudiantes: Ampliación o apertura de posibilidades educativas a nuevos grupos e identificación de grupos destinatarios y de sus diversas características.

- En los cursos: flexibilidad en el contenido y en la propuesta curricular, diseño consiente y sistemático de los materiales de aprendizaje, uso planificado de una gran cantidad de medios diferentes y otros recursos.

De esta manera, los sistemas de EaD asumirán una gestión con características logísticas y económicas muy particulares, entre las que se pueden destacar: flexibilidad en comparación con los sistemas convencionales, gran volumen de materiales de enseñanza estandarizados, asunto último que en las tendencias actuales ya no se justifica y se ha ido superando, búsqueda sistemática de recursos e infraestructura, costos recurrentes más bajos.

En este trayecto y desarrollo de modelos de EaD va irrumpiendo el que es mediado fundamentalmente por la virtualidad. En respuestas al avance vertiginoso de las TIC y a las demandas crecientes de nuevas formas de gestión de conocimientos, donde las universidades del mundo van buscando respuestas y ofreciendo alternativas. Rama (2013) describe algunos aspectos para asegurar este avance:

Buscar y acceder a información pertinente, trabajar con periféricos informáticos más complejos, e instalar y configurar aplicaciones informáticas básicas y especializadas, y gestionar, procesar y transmitir información amplia y compleja, se constituyen en requerimientos primordiales del mundo del trabajo para todos, y más concretamente para los profesionales especializados. La formación universitaria se orienta así también a facilitar la adquisición de esas competencias. (p. 22)

De esta manera en las universidades que brindan carreras y planes de formación con modalidades a distancia se va posicionando el modelo gestionado y mediado por la virtualidad, aprovechándose los nuevos intereses y las nuevas propuestas que las TIC han ido generando y que se incorporan a los procesos académicos formales. La vinculación pedagogía e informática de manera organizada, en los ámbitos que un currículo sistemático lo plantea, se hace evidente entorno a lo que se ha identificado como educación virtual y esto se constituye en referente significativos para la apropiación de conocimientos y la formación de capacidades y habilidades, donde las universidades, con propuestas curriculares renovadas deben actuar.

El actual escenario de la expansión de los saberes y de las TIC con sus diversas y sucesivas oleadas digitales transforma la educación al crear nuevas industrias culturales que facilitan la introducción de cambios en las pedagogías y gestan una enorme expansión y transformación de lo que tradicionalmente se ha llamado educación a distancia, al favorecer una educación virtual global y en red. (p. 23)

De esta tendencia particularmente, y que ha sido nuestro interés de investigación curricular, se profundizará en el siguiente apartado.

Educación a Distancia y su Gestión en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje

En el desarrollo y evolución de las experiencias y teorizaciones sobre lo que se viene constituyendo dentro de la EaD como modalidad mediada por la virtualidad, diversos autores confirman que la práctica educativa a distancia y telemática, así como su diversas opciones de redes dentro de la conformación formal de propuestas educativas, implica la integración planificada de éstas en un determinado Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA). Brioli *et al.* (2011), hace notar que:

La educación a distancia y la educación mixta, combinada o híbrida (*b-learning*) desde la virtualidad, se ha venido desarrollando en los llamados entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA), a través de modalidades cada vez más valoradas, que facilitan el aprendizaje de los estudiantes por medio del uso de herramientas tecnológicas y de la Internet y que puede ser llevado a cabo sin límites de horario, tiempo y lugar a través de dos modalidades específicas: el *e-learning* o aprendizaje en línea a distancia (*electronic learning*) y el *b-learning* o aprendizaje mixto. (p. 75)

Estos espacios académicos virtuales van a surgir como necesarios, especialmente dentro de los llamados campus virtuales que se han ido creando en diversos institutos de educación universitaria donde se ofrecen planes de estudios totalmente a distancia o de manera bimodal, constituyéndose en auténticos desafíos educativos desde la mediación virtual por sus diversas implicaciones en la administración de los mismos y en su

adecuada gestión para asegurar las más auténticas intencionalidades educativas.

Indiscutiblemente, el acelerado acceso a TIC ha permitido que las instituciones educativas, especialmente las universitarias, avancen hacia la proyección y una nueva comprensión del ambiente educativo clásico, conocido como el aula o el campus, con el desarrollo progresivo de un nuevo espacio de relaciones educativas que se le viene conociendo como EVEA. Dentro de esto, es importante tener en cuenta la advertencia de Mestre *et al.* (2007), en cuanto a la implementación de los EVEA:

Queda claro que la utilización de los ambientes virtuales nos proporciona un grupo de posibilidades que bien explotadas nos proporcionará un resultado altamente provechoso, pero sucede que como todo lo nuevo, no es un producto acabado y aún tiene algunos detalles por perfeccionar. (p. 10)

Estos novedosos espacios, en los que la EaD toma fuerza de gestión, suelen tener como referente fundamental el uso de diferentes combinaciones de herramientas telemáticas y multimedia para un eficiente proceso de enseñanza y aprendizaje. Los EVEA se constituyen con el fin de favorecer espacios educativos formales, en los que deben hacer presencia las funciones pedagógicas, tecnológicas y de organización social educativa, en el ámbito de una gestión curricular cónsona con las aspiraciones de la institución educativa y sus destinatarios.

Las diferencias notables entre las actividades en EVEA y actividades de enseñanza y de aprendizaje en

entornos presenciales están dadas fundamentalmente en los canales de comunicación que se utilizan, las funciones que ejercen los docentes y los estudiantes, teniéndose en cuenta que estos últimos deben asumir con mayor énfasis la responsabilidad de sus procesos de aprendizaje y logros en la adquisición de conocimientos.

Por otra parte, las formas de gestión del proceso didáctico que se cumple de manera distinta a los que son llevados desde esquemas convencionales, permiten la interacción dinámica en ámbitos de tiempo y espacios más flexibles, como parte de comunidades virtuales, en las que actúan como canales y medios las TIC y la conexión por medio de la Internet, en la cual se pueden desarrollar experiencias de desarrollo de nuevos conocimientos o de asimilación de los existentes. Aun así, es importante tener en cuenta en la gestión con EVEA, lo que advierten Mestre *et al*:

En los entornos virtuales de enseñanza tenemos que tener presentes todos los componentes del sistema didáctico pues necesitamos tener la estructuración correcta del contenido a mostrar en el mismo y que el alumno pueda, siguiendo el curso, apropiarse de los contenidos plasmados en el mismo. Hasta el momento la mayoría de los cursos creados en entornos virtuales existentes adolecen de este mal y lamentablemente otorgan el mayor peso a la parte tecnológica dejando un poco más rezagado la parte didáctica del mismo. (p. 11)

No obstante las debilidades señaladas por el precitado autor, y que ameritan consideración, los EVEA vienen a ser una valiosa forma de hacer gestión

curricular de planes de estudio concebidos para la EaD, como una oportunidad de dar mayor cobertura y posibilidades didácticas a los mismos. La demanda de cambio se está dando y exige a las universidades apertura y flexibilidad en este sentido, tal como lo señala Acebal (2008):

Prácticamente todo el universo de la educación superior se está transformando en la actualidad: los contenidos y su diseño, la relación entre la universidad y la empresa; el rol docente; la actividad y la responsabilidad del alumno; la temporalidad de la comunicación; la estructura del espacio en el cual transcurre el aprendizaje; la interacción con los otros; la relación con el propio cuerpo y la construcción de la identidad.. (p. 7)

El campus virtual como plataforma de acción educativa, es una propuesta tecnológica que ha permitido a las universidades poner al servicio de docentes y estudiantes un ambiente para el desarrollo sistemático de las diversas propuestas formativas innovadoras y emergentes donde se combinan las nuevas tendencias curriculares y didácticas con la evolución dinámica de mundo tecnológico, digital, telemático y virtual que supera lo convencional tanto en la EaD como en la presencial sus formas mixta que han estado tradicionalmente cerradas. De esta manera, a tenor de lo que indican Mestre *et al.* (2007): "En un entorno virtual de aprendizaje la situación es distinta. La acción docente no discurre en un contexto cerrado sino abierto: el campus virtual" (p.63), como plataforma que emerge para la gestión curricular.

Esta plataforma está caracterizada, como un espacio novedoso de gestión de la EaD, así como de apoyo alternativo a la modalidad presencial y combinación de estas, e implica que los usuarios, desde sus diferentes roles, puedan acceder al mismo conectando a Internet desde cualquier lugar y cualquier computadora o dispositivo tecnológico con acceso a la Web. Estas les confieren flexibilidad curricular y didáctica a la oferta formativa toda vez que:

Al contar con un entorno virtual de aprendizaje como el que proporciona un *campus virtual*, es posible recurrir a diferentes modelos de comunicación en función de los recursos pedagógicos que se decidan utilizar, las actividades que se propongan en el curso, o el tipo de materiales por los que se opte. (Ibídem, p. 13)

García (2007), destaca que teniendo adecuadamente definida la intencionalidad educativa de las propuestas pedagógicas en los EVEA, se pueden hacer interactuar una variada cantidad de herramientas telemáticas que permiten dar soporte a profesores y estudiantes, y pudiendo optimizar las distintas fases del proceso educativo por ellas ofrecido. Dichas herramientas, pueden identificarse como de comunicación síncrona y asíncrona, las que se aprovechan para la gestión de los recursos de aprendizaje, así como las que permiten la gestión de las personas involucradas en el proceso de educación virtual, entre los que se cuentan las estructuras de seguimiento y evaluación del progreso de los estudiantes, que son fundamentales en estas experiencias educativas y que permiten dejar constancia de las mismas.

Estos espacios educativos innovadores requieren de elementos que los sustenten en la práctica curricular y no se pueden ver como simples espacios para intercambiar informaciones o contenidos. La acción didáctica debe estar presente como escenario para la interacción entre docentes y estudiantes, con todas las implicaciones que ello conlleva, de este modo, se asegura su pertinencia pedagógica y el logro de fines educativos. Precizando estos elementos, Abarca (2009) refiere que:

El escenario virtual es un sistema instruccional global y no un sistema específico de distribución de información y aprendizaje aislado, en el cual, desde una visión mediacional cognitiva, son importantes tanto los conocimientos previos como la motivación y la atención al desarrollo metacognitivo; además, estos ambientes deben responder a los mismos *principios de cualquier sistema educativo*: calidad de información, necesidad de apoyo a las destrezas de procesamiento de la información del estudiante y a sus destrezas metacognitivas, control de la tarea por parte del estudiante, aprendizaje colaborativo, y el impacto de las percepciones de los aprendices sobre las intervenciones de enseñanza y su uso de éstas. (p. 5)

Diversas instituciones universitarias en el mundo han optado por favorecer experiencias de EaD y muchas de ellas ya han avanzado en la implementación de la modalidad virtual en sus programas de formación de esta oferta, lo que implica por una parte, inversiones importantes, y, por otra parte, las transformaciones curriculares y didácticas necesarias para el éxito de

estas propuestas. Dice Alvarado (2003) que: "Es así como Internet y sus servicios constituyen hoy los medios por excelencia que soportan las principales propuestas de entornos de enseñanza y aprendizaje fundamentados en la modalidad a distancia". (p. 11)

Con todo que los nuevos escenarios que se impulsan en la EaD desde la virtualidad ofrecen ventajas significativas, es importante tener en cuenta que de la misma también se descubren limitaciones como apuntaba Mestre *et al.* (2007) entre otros autores, sobre las que se debe reflexionar y tener en cuenta al gestionar un diseño curricular en los EVEA. Entre ellas, Rama (2013) destaca lo siguiente:

Sin lugar a dudas (*sic*), la educación a distancia en su expresión virtual, puede contener limitaciones para construir competencias profesionales en contextos globales; mayor dificultad de medir el trabajo real de los estudiantes; complejidades para la realización y coordinación de tareas y actividades prácticas; carencias actualmente de los sistemas tecnológicos para construir una realidad virtual que se asemeje a la realidad; bajo nivel de interacción en el proceso de enseñanza y reducida reflexividad de los procesos de enseñanza en contextos de la soledad de los aprendizajes; así como dificultades de evaluar con base en los parámetros tradicionales, alguno de los cuales se asocian a las distancias entre los sujetos educativos a la hora de la evaluación. (p. 26)

Estas limitaciones constituyen retos pedagógicos y curriculares, y no se pueden desestimar en la construcción y gestión de propuestas de formación

ofrecidas desde los EVEA; tenerlos en cuenta implica buscar la forma para disminuir su incidencia, superarlos o crear alternativas que favorezcan la calidad de la oferta académica universitaria desde la perspectiva de la EaD virtual.

La gestión microcurricular en un EVEA, que se traduce en programas concretos que se desarrollan en la modalidad de EaD desde entornos virtuales, constituyen un campo de reflexión, experimentación y acción en busca de respuestas cónsonas con la demandas de formación universitaria.

Los EVEA desde una Perspectiva Socio-constructivista

El contexto propio de la EaD también ha estado condicionado por los diversos enfoques pedagógicos, curriculares y didácticos que han influenciado los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Pareciera que, por el contexto telemático de los EVEA, estos pudiesen apegarse a un enfoque tradicional conductista con las limitaciones que ello representa en la orientación lineal en del diseño instruccional, aunque con algunas variantes dadas en lo referente al autodesarrollo y auto-aprendizaje. Sin embargo, como alternativa al conductismo, las teorías cognitivistas, especialmente el constructivismo, tienen un valioso asidero y aprovechamiento en el marco de una EaD gestionada desde la virtualidad, por cuanto tal como plantea Anzor (2009):

...Pensar en la EaD en la actualidad es pensar en la intervención de las TICs (sic), especialmente el uso de Internet donde se hace mucho más clara y evidente

la necesidad del trabajo colaborativo y racionalización de la actividad para ser distribuida y situada acorde a las necesidades de cada comunidad educativa en particular. (p. 30)

Los procesos basados en una perspectiva constructivista parten del supuesto que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior, aun cuando el docente use como estrategia de enseñanza la llamada clase magistral, pues la misma no puede ser significativa si sus preceptos, conceptos o constructos no se entrelazan en los conceptos previos de quienes son sujetos del aprendizaje.

Importante destacar la visión de Gimeno y Pérez (1993) quienes ubican esta teoría dentro de un concepto antropológico en el cual se entiende que:

El hombre es un procesador de información, cuya actividad fundamental es recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo a ella. Es decir, todo ser humano es activo procesador de la experiencia mediante el complejo sistema en el que la información es recibida, transformada, acumulada, recuperada y utilizada. (p.54)

Sumado a esto, podemos asumir que el constructivismo en educación es una opción que confía en el sujeto de aprendizaje, que cree en sus posibilidades y que promueve sus capacidades, superándose la centralidad del proceso ubicado en el docente y colocando gran responsabilidad en las habilidades y competencias de quien tiene el interés de aprender. Dentro de un mecanismo de EaD, en el ámbito universitario es propicio y ampliamente viable, pues el estudiante es el garante de sus procesos de aprendizajes

y el docente funge como un mediador que regula los mismos, los motiva y ofrece estrategias para que sean evaluados y certificados.

Frente a esto, se puede inferir que el sujeto no necesariamente interactúa con el medio real, sino que su interacción es con la representación subjetiva hecha de él, por tanto se asegura el aprendizaje por procesos internos (cognitivos). Es decir, como los asuma y los procese cada persona. Esta perspectiva tiene mucha correspondencia con los procesos que se pueden gestionar desde los EVEA.

Ante esta opción, ya señalaba Florez (1993) que:

Lo que implica semejante posición filosófica constructivista es que, en primer lugar, el conocimiento humano no se recibe pasivamente ni del mundo ni de nadie, sino que es procesado y construido activamente por el sujeto que conoce. En segundo lugar, la función cognoscitiva está al servicio de la vida, es una función adaptativa, y en consecuencia lo que permite el conocimiento al conocedor es organizar su mundo, su mundo experiencial, vivencial. (p. 235)

Es un reto para los procesos formativos gestionados desde los EVEA y desde una perspectiva constructivista, pues se deben asegurar factores de desempeño que permitan el logro de las finalidades educativas propuestas. Los EVEA no pueden concebirse como simples gestores administrativos para asegurar el repositorio de documentos y el intercambio de información, sino como auténticos escenarios donde el hecho educativo tenga

posibilidad de realizarse. En esta misma línea se sitúa, Anzor (2009) quien insiste que:

Desde la perspectiva constructivista, hoy se entiende a la EaD como portadora de contenido y conocimientos sustanciales que hacen al quehacer social en su conjunto. Debería entonces seguir sosteniéndose sobre estos principios, como una práctica social compleja, distribuida de manera igualitaria pero contextualizada, respetando la cultura, los valores, los saberes previos y el contexto de la comunidad potencialmente educable. (p. 31)

El escenario donde el constructivismo se despliega es por naturaleza complejo, pues asume los más diversos contextos culturales para el proceso del conocimiento. En este sentido, las TIC vienen a brindar un aporte sustancial en la ampliación de la cultura universal y en darla a conocer, para que sea enseñada y sea aprendida. Loreto (2011), al reflexionar sobre el constructivismo en el ámbito de la EUaD y la mediación telemática, Loreto (2011) menciona que:

El aprendizaje es visto como un proceso de internalización de la cultura, y cada individuo da significado a lo que percibe en función de su propia posibilidad de significación y a la vez incorpora nuevas significaciones. La internalización se produce a través de una actividad que implica la reconstrucción y resignificación del universo cultural. Este es un proceso interactivo, en el que la acción parte del sujeto, pero a la vez está determinada por el mundo exterior. (p. 46)

En correspondencia con lo antes planteado, es de resaltar que el enfoque constructivista en el contexto de las experiencias mediadas por entornos virtuales y dentro de la gestión de la EaD, se enriquece con la tendencia teórica socio-crítica, mucho más cuando las prácticas lineales de enseñanza vía internet, identificadas con la Web 1.0, evolucionan hacia la enseñanza en red y colaborativa, dentro de lo que se conoce como Web 2.0, que, incluso para algunos, ya avanza hacia una Web 3.0 por las múltiples aplicaciones que se pueden desarrollar.

En este sentido, un enfoque el socio-constructivista aporta y enriquece la práctica curricular con el criterio del aprender a aprender y asume el conocimiento como un constructo social, en el cual la interacción con la comunidad es vital. De esta manera, para la gestión de los aprendizajes y de los conocimientos, al estudiante no se le asume como un ente aislado y el docente debe favorecer la interacción y solución conjunta de problemas creando espacios sociales, entre ellos la creación de comunidades de aprendizaje a partir del uso de herramientas que faciliten el intercambio de información. Esto a su vez ha de ser referente y soporte para la construcción curricular y la propuesta didáctica desde la perspectiva de red e interacción social.

Uno de los retos estratégicos importantes en los EVEA se circunscribe al ámbito de la evaluación. En tal sentido, se comparte la posición de Manterola (2012) quien asume que "...desde una perspectiva interpretativa constructivista, enseñar y evaluar es el mismo fenómeno" (p. 41). Desde este punto de vista, la evaluación no se

entiende fuera del proceso pedagógico, de forma permanente, por lo que se hace necesaria la recreación de estrategias que permitan certificar y asegurar la promoción académica, al mismo tiempo que le otorgamos a este proceso la connotación de evaluación pedagógica.

En virtud de que esta perspectiva socio-constructivista asume su centralidad en el educando, el proceso de evaluación, de acuerdo con Manterola, "suministra a los estudiantes información de sus aciertos y fortalezas y se le hace notar sus limitaciones y deficiencias que siempre son temporales" (Ibídem).

La evaluación es continua, permanente y siempre formativa, por ello es imperativo para Manterola "estimular a los estudiantes para que vayan logrando la autonomía tanto de pensar, como en el sentir y en el actuar..." (p. 42).

Dentro de estos criterios de amplitud, en el ámbito del socio-constructivismo, aplicado en la enseñanza universitaria para un sistema de EaD y desde los EVEA, se asume que la gestión curricular debe favorecer los procesos educativos integrales y de calidad manteniendo al estudiante como un protagonista activo que participa en la construcción compartida del conocimiento.

De esta manera la evaluación, en el ámbito de las experiencias medidas por las TIC, como todo el proceso educativo, descansa en el desarrollo de las posibilidades del estudiante, siendo, que como dice Stojanovic (2009):

Desde el punto de vista evaluativo las
NTIC⁵ permiten la incorporación al

⁵ NTIC (para la autora): Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación.

entorno de aprendizaje elementos que facilitan al estudiante regular sus estrategias asociadas a procesos cognoscitivos como a procesos motivacionales y emocionales, con lo cual el estudiante podrá dirigir mejor su propio proceso de aprender. (p. 190)

Desde esta perspectiva se asume el constructivismo ampliado a una concepción y práctica social y pedagógica que implica interacción permanente, favorecida por las bondades y posibilidades de la virtualidad en la EaD.

Los EVEA en la Gestión de EaD Universitaria

El desarrollo progresivo de los EVEA en la práctica de la EaD en el ámbito universitario ha requerido de acciones, ajustes y reflexiones que han permitido adecuar principios pedagógicos, tecnológicos y organizativos que favorezcan un mejor aprovechamiento de los mismos.

Abundante es la bibliografía y los estudios que consideran diversidad de modelos y propuestas para implementar los EVEA y que valoran enfoques, contextos y realidades ajustadas a necesidades y demandas formativas.

Como en las experiencias convencionales de entornos de enseñanza y de aprendizaje presenciales, en los entornos virtuales las experiencias, propuestas y posibilidades son múltiples, de allí la dificultad de categorizarlos y lograr definir principios y criterios que los unifiquen.

Prácticamente cada experiencia constituye una propuesta en sí misma y la valoración de su gestión tiene que estar en el contexto para el cual fue desarrollada y puesta en práctica.

Autores como Salinas (2007); Amaro, Brioli, García y Chacín (2012); y García, Amaro y Brioli (2012), han hecho esfuerzos para destacar categorías prominentes que de alguna manera identifican la gestión de los EVEA en EaD universitaria.

Salinas (2008) ofrece la siguiente perspectiva en referencia a la gestión de EVEA, a partir de la compilación definitoria de varios autores e investigadores:

Partimos de la concepción de un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje como aquel espacio o comunidad organizados con el propósito de lograr el aprendizaje y que para que éste tenga lugar requiere ciertos componentes: una función pedagógica (...), la tecnología apropiada a la misma (...) y el marco organizativo (...).
(p. 18)

Cada uno de esos factores pedagógico, tecnológico y organizativo con sus respectivos elementos y componentes, sustentados en teorías y concepciones que le dan soporte a la gestión de la EaD, con sus implicaciones curriculares, en EVEA, por lo cual ninguno puede ser obviado.

Dentro de la gestión curricular en este ámbito, los elementos pedagógicos hacen referencia a: las diversas actividades de aprendizaje que se ofrecen para lograr la propuesta formativa, las situaciones de enseñanza que se deben favorecer por medio de las diversas estrategias, los materiales o recursos de aprendizaje que se brindan para profundizar en temas y contenidos y dar fuerza a las competencias requeridas, la asesoría, apoyo, orientación y tutoría con perspectiva docentes profesionales que se

establecen; así como los procesos de evaluación, calificación y certificación que esta experiencia pedagógica implica. Sobre esto Salinas advierte que: "...se han de considerar aspectos que condicionan fuertemente el éxito de estos entornos de formación: Componentes interactivos, teorías cognitivas, estrategias didácticas, etc..." (p. 20)

Por su parte, los aspectos tecnológicos hacen clara referencia a las herramientas virtuales seleccionadas, a la plataforma que asegura los procesos de intercambio, comunicación, desarrollo de estrategias y aplicación de las experiencias formativas. El mencionado autor aclara que:

Si nos centramos en el componente tecnológico, por ejemplo, lo asociamos principalmente al sistema de Comunicación mediada por ordenador. Desde esta premisa, presenta los siguientes elementos:

a. Sistema de comunicación. El sistema de comunicación constituye uno de los elementos de análisis ya que condiciona y es condicionado por los otros elementos puestos en juego.

b. Sistema de recursos compartidos: De acuerdo con el sistema de comunicación utilizado, la forma de compartir (distribuir, acceder, etc...) los recursos puede ser: Asíncrona o sincrónicas.

c. Sistema de apoyo específico a la actividad del grupo. Relacionado con el entorno organizativo (...) y puede presentar la forma de: Clase virtual; sistema de gestión de proyectos, u otros.
(p. 20)

El otro elemento, que hace referencia a lo más concreto de la gestión en EVEA, implica claridad en los

aspectos pedagógicos y tecnológicos y los combina, permitiendo su aplicación, esto incluye la organización del espacio virtual, los aspectos temporales como el calendario, la gestión de la comunidad, así como el marco institucional en el cual se circunscribe la propuesta y la estrategia con la cual se asegura la implantación de la propuesta de EaD por medio de la particular gestión de los EVEA.

Teniendo en cuenta la dimensión didáctica que contempla en uso de los EVEA, lo aportado por Salinas se enriquece con lo sugerido por Amaro *et al.* (2012), en cuanto a que:

...Valoran experiencias didácticas virtuales que se desarrollan en el ámbito universitario a partir de dos aspectos puntuales: el diseño y la e-moderación como dimensiones competenciales fundamentales para la acción docente en los escenarios virtuales estrechamente relacionados con la calidad de la intervención didáctica en esta modalidad. (p. 202)

Desde acá se rescata que el diseño instruccional, como plan didáctico, va a suponer la descripción del intercambio socio-constructivo que debe lograr entre los actores del proceso formativo, que son a su vez protagonistas del proceso didáctico, en cada uno de los momentos en que se desarrolla la acción didáctica. Todo ello, de acuerdo con García *et al.* (2012), viene a destacar el importante significado conferido al "diseño instruccional ajustado a las particularidades del EVEA como tarea consustancial a la acción del docente-facilitador en estos entornos, (y) pone en evidencia su

estrecha relación con la calidad del producto y el proceso que se lleva a cabo". (p. 220)

Tratándose de los EVEA, este plan didáctico debe tener una expresión que modera, como interfaz, las comunicaciones entre estos actores. Se habla acá de la expresión visual y formal del ambiente virtual, en el cual se encuentran, síncrona o asíncronamente, los participantes. Amaro et al. (2012), apuntala que: "Las características visuales y de navegación (expresadas en el menú, en el cual se puede «leer» la propuesta didáctica) son determinantes para un adecuado desarrollo del modelo instruccional, o por el contrario, para desvirtuarla". (p. 203)

Los ambientes virtuales, concebidos para las experiencias educativas formales en el ámbito universitario, deben ser constituidas didácticamente no solo con adecuadas estrategias, asertivas intervenciones y contenidos pertinentes, sino considerando también la importancia de lo atractivo, generoso, y «amigable» de esa plataforma de trabajo, toda vez que, conjuntamente con García et al. (2012), se asume que éste es "el elemento que justifica el sentido y el significado de la acción docente en el entorno en el cual se lleva a cabo y que orienta la definición de la interfaz". (p. 223)

Por otra parte, lo referido a la moderación, tutoría o acompañamiento en estos espacios virtuales exigen una consideración didáctica preponderante. Algunos autores lo identifican como e-moderación (moderación electrónica, en línea o virtual, vía Internet). En su concepción, para Amaro et al. (2012) "resultan indispensables las

habilidades requeridas para proporcionar la asistencia académica y técnica adecuada, oportuna y permanente durante el proceso de formación en línea". (p. 203)

La labor didáctica, de quien modera en lo virtual, exige capacidades, destrezas y competencias, que implican manejos de lenguajes, herramientas y técnicas muy propias para lo cual se debe estar preparado y evitar improvisaciones. En cuanto a esto, la precitada autora destaca que:

...El docente debe pasar de transmisor de información a guía del proceso de aprendizaje, convertirse en un motivador y facilitador de recursos, diseñador de nuevos entornos de aprendizaje con TIC, adaptador y productor de materiales en distintos formatos, y evaluador de los procesos que se desarrollan en estos nuevos entornos... (p. 208)

Esta tarea, de importancia didáctica y de concreción curricular, que favorece el éxito o no de las acciones de formación universitaria en EVEA, y asegura su fortalecimiento, implica "...no solo crear los escenarios educativos telemáticos sino formar a los agentes responsables de diseñar acciones educativas en las que se considere la flexibilidad del tiempo y otros materiales educativos, y llevarlas a cabo". (p. 209)

En este sentido, muchas instituciones universitarias han tomado decisiones operativas y en sus políticas institucionales han puesto sus esfuerzos, en lo que a EaD se refiere, para gestionar sus propuestas de formación desde los EVEA, como una acción cónsona que implica en sí misma una forma particular de gestión curricular, de planificación didáctica y de asegurar las

intencionalidades educativas en la formación de profesionales.

Tintaya (2009) da como aporte lo que denomina como Educación Virtual, entendida en nuestro contexto como los procesos educativos apoyados en medios telemáticos, en las TIC o en ambientes virtuales. En su desarrollo, el autor destaca unos elementos que refuerzan la concepción que hasta ahora hemos indicado en nuestra propuesta teórica. Entre ellos asume los EVEA como entes socializadores: "La comunicación educativa refuerza las enormes potencialidades comunicativas que ofrecen los entornos virtuales en cuanto a socialización" (p. 2), lo que reafirma el sustento teórico asumido desde el constructivismo social. Agrega el autor que esta es:

...Una modalidad del proceso de enseñanza aprendizaje que parte de la virtud inteligente - imaginativa del hombre, hasta el punto de dar un efecto a la realidad, en la interacción con las nuevas tecnologías, sin límite de tiempo - espacio que induce a constante actualizaciones e innovaciones del conocimiento. (p. 4)

De acuerdo con la compilación lograda por García (2007), se ofrecen cinco tendencias en el desarrollo de sistemas virtuales en enseñanza superior en la actualidad, estas son:

- La integración de las plataformas con los sistemas de gestión de docencia y de estudiantes;
- La desagregación de los sistemas monolíticos anteriores en arquitecturas de niveles y en componentes interoperables y estandarizados;

- La gestión separada de los contenidos y su creación, distribución e integración en unidades didácticas (objetos de aprendizaje);
- La preocupación por los aspectos pedagógicos del aprendizaje en línea; y
- La rápida extensión de entornos de código fuente abierto. (p. 95)

Con esto se afirma que en las últimas tendencias en esta modalidad de estudios y enseñanza desde la virtualidad el uso de Internet se hace presente de forma categórica y necesaria en los diseños de formación donde están involucradas las redes telemáticas o las plataformas virtuales. Por lo que García (2007) agrega que:

...Las necesidades de adecuar las experiencias a las coyunturas organizativas pasan, en su mayoría, por adaptar e integrar el modelo pedagógico en cada caso a un determinado entorno virtual de aprendizaje (EVA) o, por extensión, entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA). Estos espacios, que surgen como derivaciones lógicas de los campus virtuales creados en las universidades a distancia durante los noventa, son actualmente centrales en cualquier diseño educativo en línea. (Ídem)

De esta manera los EVEA se constituyen como una clara opción que permite hoy la potenciación de la EaD en la educación universitaria. Nos ocupa en este proyecto la intención de ofrecer la posibilidad de gestionar cursos de EaD en una modalidad totalmente virtual, en la que se debe considerar las potencialidades y limitaciones de toda propuesta de formación desde los EVEA, a fin que

las mismas puedan ser aprovechadas de manera más efectiva y eficaz.

En este sentido, Tintaya (2009) destaca algunas ventajas y desventajas de la enseñanza universitaria virtual, que tienen particular importancia para este desarrollo teórico, toda vez que permite apreciar los rasgos que podrían optimizarse en la gestión curricular que se implementa en la virtualidad o también inhibir aquellos rasgos que podrían obstaculizarla en detrimento de los propósitos o fines educativos.

Con relación a las ventajas en los educandos, explica que los participantes en este tipo de gestión se sienten personalizados en el trato con el docente y sus compañeros, les permite adaptar el estudio a su horario personal, así como realizar sus participaciones de forma meditada gracias a la posibilidad de trabajar de manera asíncrona o fuera de línea (*off line*). Con esta modalidad el estudiante podrá seguir el ritmo de trabajo marcado por el profesor y sus compañeros del curso, permitiéndole esto un papel activo que no se limita a recibir información sino que forma parte de su propia formación.

Otras ventajas que se entresacan de lo sugerido por Tintaya, es que los estudiantes tienen acceso a la enseñanza, no viéndose perjudicados aquellos que no pueden acudir periódicamente a clases por motivos de trabajo, la distancia, entre otros factores. Se puede dar retroalimentación o *feed-back* de información, de manera que el profesor conoce si los participantes responden al método y alcanza los objetivos fijados inicialmente.

En línea con la tendencia didáctica asumida se puede optimizar aprendizaje significativo, al mismo tiempo que se asimila otros tipos de aprendizajes. La modalidad, de acuerdo con Tintaya, permite además ahorro de tiempo y dinero toda vez que el educando, ni el docente tienen que trasladarse al centro de estudio, es el espacio virtual ese centro, permitiendo que el estudiante sea protagonista y responsable de su propio proceso formativo, con una instrucción más personalizada. (Cf. pp. 8-9)

Las ventajas destacadas colocan la gestión curricular de los EVEA en una tensión positiva que favorece fórmulas didácticas coherentes con estas exigencias de participación activa por parte de los destinatarios, haciéndolos verdaderos protagonistas y responsables de sus procesos.

Por su parte, desde el punto de vista institucional, el autor precitado destaca las siguientes ventajas de la gestión virtual de propuestas formativas: Permite a la universidad ofertar formación a las empresas (por ejemplo a través de sus programas de extensión), sin los añadidos que suponen los desplazamientos, alojamientos y dietas de sus trabajadores, también posibilita ampliar su oferta de formación a aquellas personas o trabajadores que no pueden acceder a las clases presenciales, aumentando la efectividad de los presupuestos destinados a la educación. Con esto se mejora la eficiencia en la institución educativa debido al avance tecnológico.

Además Tintaya ofrece como ventaja que se mejora el desempeño del docente, por cuanto parte del tiempo que

antes se dedicaba a la clase, se invertirá en un mejor diseño curricular e investigación, ampliando la cobertura, mejorando el acceso a la educación. Y se agregaría, que le permite trabajar en una adecuada selección, secuenciación y actualización de los contenidos disciplinares, con el apoyo de los mismos estudiantes. (Cf. pp. 8-9)

La importancia de estas ventajas institucionales, ratifica la justificación de los EVEA en las propuestas de EaD universitaria y permite que estos vayan desplazando modalidades que están siendo superadas por su obsolescencia, o no estar a tono con la realidad educativa que se vive, o por estar inmersos en gestiones que desvirtúan el sentido mismo de lo que aspiran lograr las instituciones de formación profesional, mucho más si estas se enfocan en la formación en el ámbito de la docencia.

Por otra parte, en cuanto a las limitaciones hay que considerar, de acuerdo a lo sugerido por Tintaya, que existe un acceso desigual en la población estudiantil, se pueden dar limitaciones técnicas, desconexiones, imprecisiones, así como fallas en la red que pueden interrumpir las clases o la realización, envío de tareas, intercambios. Para muchos contextos se puede considerar como desventaja los altos costos de materiales de los equipos y de la producción de materiales, debido a la falta de estandarización de las computadoras y multimedia, así como la falta de programas en cantidad y calidad en lengua castellana, aunque existan muchos en lengua inglesa.

Para algunos que se sirven de esta modalidad de estudios la misma puede ser lenta y por lo tanto desmotivadora, a la vez que no se ofrece el mismo contacto persona a persona como las clases presenciales. La modalidad virtual requiere un esfuerzo de mayor responsabilidad y disciplina por parte del estudiante, toda vez que no todo se puede aprender del Internet. A esto, advierte el precitado autor, se suma la escasez de docencia motivada, por una parte y formada, por otra, para trabajar en la virtualidad, lo que lleva a usos inadecuados de los parámetros de los EVEA en algunas universidades. (Cf. pp. 9-10)

Estas y otras desventajas que la experiencia y la reflexión teórica puedan aportar, deben ser consideradas en la implementación de los EVEA, a fin de prever las acciones posibles para solventarlas y que aseguren un servicio cónsono dentro de las iniciativas de gestión curricular que se establezcan institucionalmente para la EaD en las universidades.

Es necesario además aclarar, de acuerdo con García (2007), que estos espacios de formación remiten a tres niveles de concreción.

Por un lado, los EVEA integran distintas herramientas de comunicación e intercambio de informaciones asociadas a los campus virtuales en instituciones de formación. En paralelo a los EVEA, las plataformas digitales adaptan las herramientas tecnológicas a las necesidades de los usuarios y ofrecen espacios cerrados donde desarrollar programas formativos concretos.

Finalmente, el ciberespacio es el contexto donde los educadores pueden ofrecer experiencias formativas en el entorno abierto que ofrece la Internet por medio de la Web, es por ello que tales experiencias son abiertas y flexibles, además que, de acuerdo con García (2007): "presentan un bajo nivel de estructuración y, en general, cumplen con un modelo educativo constructivista donde los estudiantes adquieren aprendizajes practicando e interactuando entre sí y con los docentes". (p. 98).

Esto permite asegurar que el desarrollo de propuestas de formación en EaD, que tenga connotaciones curriculares propias, puede tener un referente didáctico totalmente basado en la virtualidad, con un diseño instruccional pertinente y con una plataforma que asegure su ejecución. Siendo así se hace evidente la necesidad de valorar los cursos formales universitarios, a fin de considerar su gestión específica, revisar la constitución de sus componentes, cómo se combinan, su adecuación; así como la pertinencia de estos, de acuerdo con el ámbito o contexto y las reales posibilidades de gestión en la virtualidad con las que se cuenta.

Bases Legales y Normativas

El escenario teórico hasta ahora desarrollado ofrece elementos que fundamentan la posibilidad de una gestión curricular desde entornos o ambientes virtuales, concretamente para experiencias de EaD en el ámbito universitario.

No obstante, su implementación, en el contexto venezolano, no se soporta únicamente en un robusto sustento teórico y una adecuada plataforma tecnológica que permite su gestión, sino además en un referente legal, en el ámbito nacional, y normativo, en el ámbito institucional, que le confiere consistencia, para asegurar su gestión institucional, reconocimiento y acreditación. Seguidamente se presentan y analizan varios de estos referentes en algunos de sus articulados y orientaciones.

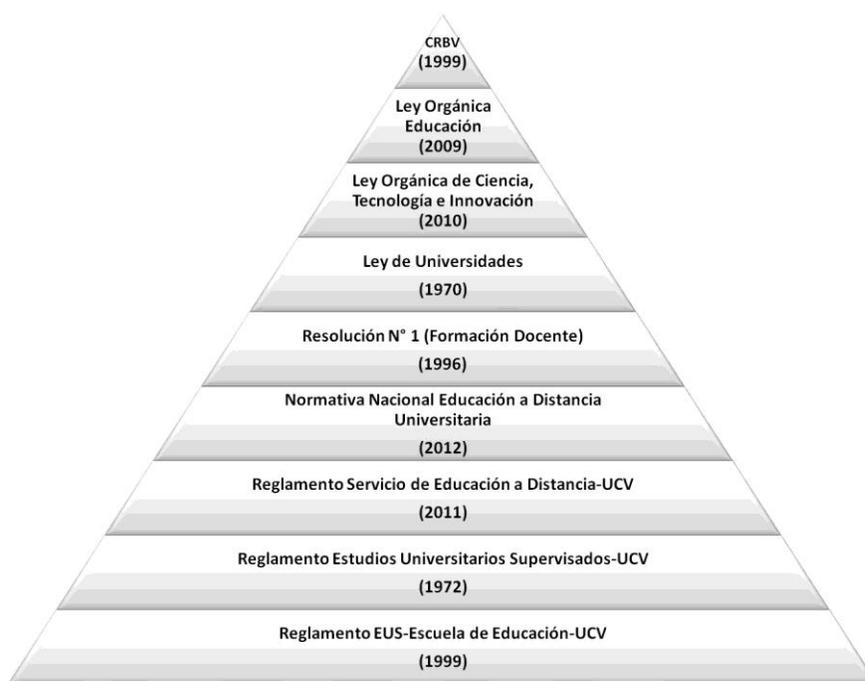


Figura 6. Elementos de las bases legales y normativas.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela

Se parte del principio fundamental que rige la educación universitaria para su cabal gestión, el cual favorece el desarrollo abierto de las investigaciones que aporten productos novedosos para el desarrollo de la academia. El principio de autonomía es base para el aporte que brinda la universidad venezolana, el cual está sustentado en el Artículo 109 constitucional.

La autonomía universitaria se asume en su referente fundamental que permite a las instituciones de educación superior universitaria contar con la libertad de procurar las condiciones jurídicas necesarias para el logro de su misión educativa y cultural.

Es la autonomía universitaria, como principio y jerarquía constitucional, el eje de todo desarrollo curricular, toda vez que permite a los miembros de la comunidad universitaria dedicarse a la búsqueda de conocimiento que se sistematizan y hacen concretos en proyectos curriculares, "para el beneficio espiritual y material de la Nación".

Esta autonomía es a su vez impulso para propuestas formativas que emergen de la naturaleza misma de las universidades del país que pueden ejercer pautas de gestión curricular planificando, organizando, elaborando y actualizando los programas de investigación, docencia y extensión, tal como lo sugiere y se lo propuso este trabajo de orden curricular en el ámbito universitario.

En otro orden de ideas, la Carta Magna también hace referencia en su Artículo 108 sobre la obligación del

Estado en relación al impulso del acceso a la información y a las tecnologías, al declarar que:

...El Estado garantizará servicios públicos de radio, televisión y redes de bibliotecas y de informática, con el fin de permitir el acceso universal a la información. Los centros educativos deben **incorporar el conocimiento y aplicación de las nuevas tecnologías, de sus innovaciones**⁶, según los requisitos que establezca la ley.

De esta misma manera en la Constitución venezolana se le confiere rango especial al tema relacionado con el desarrollo de las actividades vinculadas al desarrollo de las tecnologías, el conocimiento, la innovación dado su interés público, se establece así, en el Artículo 110 que:

El Estado reconocerá el interés público de la ciencia, la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones y los servicios de información necesarios por ser instrumentos fundamentales para el desarrollo económico, social y político del país, así como para la seguridad y soberanía nacional.

De esta manera queda definida, dentro de los fines del Estado como fundamentos curriculares de orientación nacional, la importancia que revierte la temática y la propuesta que se formula en la presente investigación, teniendo sustentado respaldo de orden constitucional, por lo cuanto la misma puede aportar en el desarrollo de conocimiento, el impulso de la educación universitaria y la formación docente.

⁶ Destacado en **negrita** es nuestro.

Ley Orgánica de Educación

De acuerdo con la Ley Orgánica de Educación (2009, el Sistema Educativo de Venezuela "es un conjunto orgánico y estructurado, conformado por subsistemas, niveles y modalidades, de acuerdo a las etapas de desarrollo humano" (Art. 24). Entre los subsistemas, se encuentra el referido a la educación superior o universitaria, al que se circunscribe esta investigación: "El subsistema de educación universitaria comprende los niveles de pregrado y postgrado universitario" (Art. 25). Concretamente en el pregrado universitario es donde se enmarca la presente investigación.

De acuerdo a este instrumento legal, la educación universitaria tiene como finalidad: "...formar profesionales e investigadores o investigadoras de la más alta calidad y auspiciar su permanente actualización y mejoramiento, con el propósito de establecer sólidos fundamentos en lo humanístico, científico y tecnológico...". (Art. 32)

Dentro de la experiencia universitaria y la formación docente de forma particular, cobra un valor especial lo referido al aspecto de mejoramiento, actualización, con el aporte tecnológico, tal como se pretende en la presente investigación, en la búsqueda de la innovación la actualización y el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el *campus* de la UCV.

Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación

Este instrumento legal, emitido en el año 2005 con una reformulación en 2010, establece los aspectos que regulan las actividades de índole científica, tecnológica y de innovación. Las mismas, tal como se ha destacado en la Constitución Bolivariana, y es resaltado en el Artículo 2 de la referida Ley, son de interés, tanto público como general. Con ello se favorece la investigación relacionada con el uso de las tecnologías en el ámbito educativo.

En este tenor, es importante tener en cuenta, como la Ley ubica lo que es denominado el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, en su Artículo 3, establece quienes forman parte del mismo, dentro de lo que cabe destacar:

Forman parte del Sistema Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación, **las instituciones públicas o privadas que generen y desarrollen conocimientos científicos y tecnológicos y procesos de innovación**, y las personas que se dediquen a la planificación, administración, ejecución y aplicación de actividades que posibiliten la vinculación efectiva entre la ciencia, la tecnología y la sociedad.

A tal efecto, forman parte del Sistema:

1. El Ministerio de Ciencia y Tecnología, sus organismos adscritos y las entidades tuteladas por éstos, o aquellas en las que tengan participación. **2. Las instituciones de educación superior y de formación técnica**, academias nacionales, colegios profesionales, sociedades científicas, laboratorios y centros de

investigación y desarrollo, tanto públicos como privados...⁷

En este sentido, las instituciones universitarias tienen un compromiso de Ley en relación a dar contribuciones desde la programación, dirección, realización y ejecución de actividades que faciliten la vinculación efectiva entre la ciencia, la tecnología y la sociedad, en el ámbito de su competencia como formadoras de profesionales de acuerdo a las necesidades del país.

De esta manera, se hace evidente la orientación, como lineamiento de aporte curricular, de acuerdo con los fines del Estado, que las universidades deben asumir con el uso y aplicación de la tecnología e innovación, impulsando el desarrollo de la ciencia y el conocimiento, siendo a su vez garantes, de la formación de profesionales que puedan dar un aporte cónsono a la sociedad. Dentro de esto, quienes se forman para la docencia, como continuadores de este proceso de desarrollo del conocimiento, la ciencia y las tecnologías, deben estar incorporados, indiscutiblemente, en esta dinámica y en este Sistema de interés nacional.

⁷ Desde el 2 de septiembre de 2014 mediante el Decreto Presidencial N°: 1213, publicado en Gaceta Oficial N° 414.652, son unificados el Ministerio de Educación Universitaria y el Ministerio de Ciencia y la Tecnología, por lo que todos los entes adscritos o bajo la supervisión de estos organismos del Ejecutivo Nacional quedan integrados a una sola dependencia ministerial que pasa a llamarse: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. Ver Art. 4, num. 2.

Ley de Universidades

En la Ley de Universidades (1970) vigente, se visualizan los elementos que sustentan la educación universitaria, muy bien referidos en los Artículos 1º, 3º y 9º, en su intencionalidad educativa, formativa y de aporte social a la nación. De acá que toda actividad que se enmarque en esta misión da complemento y permite el impulso de experiencias de investigación, docencia y extensión, desde los criterios de autonomía universitaria.

La presente investigación se apoya en estos artículos legales para sustentar su interés de proponer nuevas estrategias para una modalidad universitaria de gran significación, dentro de la EaD.

Un aspecto curricular, dentro de los fundamentos teleológicos de todo proyecto educativo universitario, es la manera como se define la Universidad en el Artículo 1 de esta Ley, que reza: "como comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre"; el cual ofrece perspectiva amplia a toda iniciativa de investigación y a todo proyecto que permite la gestión de ofertas curriculares para la formación de profesionales, donde el valor de la verdad, de manera particular en la formación de educadores, debe ser un principio categórico central.

Asimismo, esta gran intencionalidad curricular se pretende con la posibilidad que se le ofrece a las casas de estudio universitarias de cumplir su misión, con actividades dirigidas a crear, asimilar y difundir el

saber mediante la investigación y la enseñanza, como lo sugiere el Artículo 3:

Las Universidades deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores; y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso.

Asunto que pone en vanguardia la intencionalidad de esta investigación con la propuesta de gestión curricular que se desarrolla en consonancia con la misión universitaria. Misión que será lograda a cabalidad en virtud de la posibilidad de desarrollar sus proyectos académicos, de investigación y de desarrollo del conocimiento en autonomía. Principio que ya tienen carácter constitucional, y que es entendido en la Ley de Universidades de acuerdo a lo planteado en su Artículo 9:

Las Universidades son autónomas. Dentro de las previsiones de la presente Ley y de su Reglamento, disponen de:

1. Autonomía organizativa, en virtud de la cual podrán dictar sus normas internas.
2. Autonomía académica, para planificar, organizar y realizar los programas de investigación, docentes y de extensión que fueren necesario para el cumplimiento de sus fines;...

Estos elementos son base para el desarrollo curricular de las diversas iniciativas académicas, de formación, investigación que puedan ser impulsadas en

beneficio de los fines educativos y la misión universitaria, dentro de lo cual están los intereses de la presente investigación y su propuesta de gestión curricular.

La norma universitaria nacional con este principio de autonomía, ampliado y perfeccionado en leyes y pautas posteriores, permite el desarrollo de iniciativas curriculares que superan el modelo tradicional o convencional de presencialidad y ofrece posibilidades de desarrollar modalidades emergente en orden a nuevas formas de gestión académica en las universidades del país, donde indiscutiblemente las TIC y los referentes de desarrollos virtuales cobran mayor significación.

Resolución N° 1: Directrices para la Formación Docente

En el ámbito curricular, las instituciones de educación universitaria que se encargan de formar a los profesionales de la docencia, deben tener como referente la Resolución N° 1 (1996), que regula los criterios y elementos para la formación de los educadores del país.

Es de interés de esta investigación tener en cuenta los aspectos integrales de la citada Resolución en los aspectos contenidos en el Artículo 1°:

Las instituciones de educación superior con programas de formación docente, tienen la responsabilidad de formar profesionales de la docencia conjuntamente con sus funciones de investigación y extensión socio-educativa. Sus egresados deberán adquirir un conjunto de rasgos básicos que le otorguen identidad profesional y pertinencia histórica a su perfil.

La formulación de programas académicos en el ámbito de la formación de docentes deben tener en cuenta los aspectos fundamentales que permita a estos profesionales un desempeño idóneo de acuerdo a las necesidades y tendencias de los tiempos, en este sentido una propuesta de gestión curricular, para la formación de educadores debe atender estos principios fundamentales.

En este mismo orden de ideas, la Resolución N° 1 ofrece lineamientos orientados a asegurar la adecuada formación de los educadores del país. Especificando en su Artículo 5 elementos de gran significado en la configuración de su perfil de formación y egreso:

...Las instituciones formadoras de docentes, utilizando la estructura conceptual y la metodología que estimen pertinentes, deben orientar su acción hacia la formación de profesionales:

- a) Capaces de **propiciar la innovación y el desarrollo educativo** y de participar consciente y creativamente en la elaboración de diseños pedagógicos (...).
- b) Preparados para **comprender e interpretar los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando el contexto social**, las implicaciones éticas del proceso educativo, (...) de tal manera que seleccionen y utilicen las estrategias, métodos, técnicas y recursos más adecuados a la naturaleza de la situación educativa.
- c) Con **dominio teórico y práctico de los saberes básicos de las áreas del conocimiento** (...).
- d) Con un **saber vivencial de los procesos de desarrollo y aprendizaje del sujeto de su acción educadora**, a la vez que con el dominio teórico y práctico de estrategias, técnicas y recursos

apropiados para la estimulación de los aprendizajes y del crecimiento afectivo, ético y social de los educandos.

e) **Conocedores de la realidad educativa** y de sus relaciones (...).

f) Conscientes de sus responsabilidades en el análisis y la solución de los problemas que afecten el funcionamiento de la institución y la comunidad donde prestan sus servicios, (...).

g) Con una **actitud crítica, positiva y abierta a las posibilidades de cambio y de superación permanente, espíritu de servicio,** (...).⁸

Destacan en estas indicaciones profusos elementos que deben ser asegurados con toda iniciativa de gestión curricular que se proponga una institución de formación docente, toda vez que son las aspiraciones del Estado Venezolano para con sus educadores.

De esta misma forma, la Resolución N° 1 establece pautas sobre la responsabilidad de las instituciones de formación docente en el ámbito curricular y didáctico. En cuanto a esto, reza el Artículo 29:

Las instituciones de formación docente deben organizar procesos de evaluación permanente de sus diseños curriculares y de las estrategias educativas en uso, así como también el seguimiento y evaluación del desempeño de sus egresados.

De esta manera la Resolución N° 1 se constituye en un documento fundamental que es tomado en cuenta para asegurar una propuesta válida en el ámbito de la formación de educadores.

⁸ Los destacados en **negrita** son propios.

Normativa Nacional Educación Universitaria a Distancia

En Venezuela, desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU, 2012), se ha estado impulsando el Proyecto Nacional de Educación a Distancia que ha sometido a consulta la Normativa Nacional para la Educación Universitaria a Distancia. Si bien es cierto el mismo no ha sido sancionado, por lo que no funge como referente legal oficial, es importante señalarlo por cuanto si constituye un referente que permite vislumbrar la manera como se habría de concebir la EaD en las universidades del país.

Esta propuesta expresa en su Exposición de Motivos que el MPPEU: "Está obligado a generar lineamientos que permitan garantizar el sentido, el desarrollo y la calidad de la EUaD⁹. (p. 5)

La aplicación de este instrumento normativo, permitirá ampliar las estrategias de transformación en el ámbito de la EaD apoyada en las TIC, por lo que se destaca en el Artículo 2° que la EUaD:

...Utilizará diversos recursos educativos y medios tecnológicos que garantizan, en los contextos geográficos correspondientes, en diversidad de espacios y en condiciones temporales flexibles, las mediaciones didácticas continuas y las interacciones periódicas y permanentes de los actores sociales involucrados en el hecho educativo.(p. 7)

Acá se acoge la importancia de la implementación de ambientes virtuales para el desarrollo a distancia de

⁹ EUaD: siglas de Educación Universitaria a Distancia.

cursos para los EUS, que tienen variedad de contextos geográficos y responderían muy bien a las flexibilidades de una propuesta curricular e instruccional, tal como lo sugiere este proyecto de Normativa Nacional.

Esta propuesta legal y normativa, que debe ser impulsada para que se asuma como lineamiento oficial, permite recoger el espíritu y los principios de la educación universitaria y su referente en el desarrollo de una propuesta curricular dentro de entornos virtuales, lo que le confiere mayor claridad al propósito de esta investigación.

Reglamento del SEDUCV

Los organismos académicos de la UCV, haciendo uso de sus atribuciones han impulsado la aprobación del Reglamento del Servicio de Educación a Distancia (SEDUCEV), dada en por el Consejo Universitario en mayo de 2012. En dicho instrumento normativo se estipula las formas de implementación y control de este Servicio que permite sistematizar la práctica de las tecnologías y las estrategias de las experiencias académicas en la modalidad de EaD.

Concretamente en la Exposición de Motivos se hace referencia al aporte de la EaD en la Educación Superior, destacando la:

Indiscutible importancia, tanto por su condición de escenario sensible a los acelerados avances universales de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como por su carácter de medio polivalente en la generación de las transformaciones que movilizan hoy a las instituciones responsabilizadas de

activar las dinámicas de este nivel (p.31).

Igualmente recuerda el citado Reglamento de EaD que la UCV:

Propició experiencias pioneras en Educación a Distancia, hace más de tres décadas, con el impulso de los EUS. Y, en tiempos más recientes, con la apertura de posibilidades a un conjunto de iniciativas diversas, signadas por la contemporaneidad de los medios, en distintas Facultades y Centros, que la colocan en el estado de desarrollo necesario para emprender un camino de transformaciones sustantivas. (Ídem)

Asunto que resulta de gran interés al momento de considerar las bases históricas y los referentes curriculares en la estructuración y desarrollo de esta propuesta de investigación de carácter curricular.

Específicamente cuatro artículos de este Reglamento ofrecen elementos que han dado direccionalidad al aporte de esta investigación para el desarrollo curricular de dos curso ofrecidos por la Cátedra de Curriculum. Seguidamente se citan:

Todas las dependencias académicas que desarrollen docencia en la UCV podrán ofrecer sus planes y programas de la oferta presencial bajo la modalidad de educación a distancia, o nuevos planes y programas sólo bajo la modalidad de Educación a Distancia (Art. 5°).

Las políticas de educación a distancia deben comprender las siguientes materias: organización y relaciones intrauniversidad, información, formación y actualización, incorporación de tecnologías y producción tecnológica, calidad, control, seguimiento y

evaluación, financiamiento, marco legal y todas aquellas otras que se consideren pertinentes a los objetivos del sistema (Art. 16).

El desempeño de los profesores de educación a distancia será evaluado de acuerdo con los instrumentos que se establezcan con la finalidad de asegurar la calidad de los procesos de gestión de los cursos, la producción de materiales didácticos, el nivel de interactividad entre estudiantes y profesores, y la evaluación de los aprendizajes, entre otros (Art. 37).

En las Facultades o Escuelas con oferta de Estudios Universitarios Supervisados (EUS), se iniciará un proceso de transición atendiendo las políticas que en materia de educación a distancia dicte el Consejo Universitario, conservando su adscripción original y estableciendo una relación funcional con los órganos de dirección estratégica del SEDUCV (Art. 44).

Sobre dichos artículos se hará mayor énfasis en la contextualización situacional de la investigación, dentro de esta orientación legal y recogiendo el espíritu y los principios de la educación universitaria se tiene claro el propósito de esta investigación en sus resultados y conclusiones, como en su propuesta: la colaboración con el progreso tecnológico que beneficie al ser humano y garantice su desarrollo integral, sobre todo en la formación y preparación de nuevos docentes en este subsistema educativo, concretamente desde la modalidad universitaria de estudios a distancia de forma virtual.

Reglamento EUS-UCV

En un aspecto legal más concreto, se considera el Reglamento interno que rige el ejercicio de los Estudios Universitarios Supervisados que se ofrecen en la Universidad Central de Venezuela (1972). En este caso, se extraen algunos artículos que permiten orientar de forma específica lo relativo a la importancia de esta modalidad universitaria y algunos aspectos que sugieren elementos de orden didáctico, siendo el interés particular de la presente investigación.

Los EUS están destinados a ofrecer oportunidades educativas a todas aquellas personas que deseen cursar una carrera universitaria y que por circunstancias de diversa índole no puedan asistir regularmente a los cursos. (Art. 1°)

La base de los EUS habrá de ser la enseñanza por correspondencia, las pasantías y tutorías; las modalidades de programas radiales y televisados se utilizarán como medios auxiliares y complementarios. (Art 4°)

Los estudiantes inscritos en los EUS conforme a este reglamento, tienen derecho a que se les proporcionen guías de estudio, recursos audiovisuales, instrumentos de evaluación y a la utilización de laboratorios, bibliotecas o cualquier otro medio necesario para una eficiente formación profesional. (Art. 23°)

En esta investigación se han asumido estas pautas primigenias sobre el valor y la comprensión de los EUS en la UCV y el tratamiento especial que se les debe ofrecer de acuerdo a su modalidad. Para ello se han realizado los ajustes considerados pertinentes a la realidad de los

recursos curriculares y didácticos que se adecúan a los nuevos tiempos, incorporando la innovación de las TIC y las nuevas formas de gestión de cursos desde plataformas, planes y estrategias novedosas.

En apartados subsiguientes de éste Capítulo II, se hace mayor hincapié en las implicaciones históricas y prácticas de este Reglamento de los EUS, al reflexionar sobre el Programa de Educación a Distancia en la UCV y sobre estos y los ambientes virtuales.

Reglamento de Funcionamiento de los EUS-EE-UCV

En julio de 1999, fue aprobado por el Consejo de Escuela de Educación el *Reglamento de Funcionamiento de los EUS-EE-UCV*; de acuerdo a su exposición de motivos, con el fin de dar cumplimiento al mandato del mismo Consejo de Escuela y a la petición del Vice-Rectorado Académico de la UCV. Acogiéndose al Artículo 10 del Reglamento de los EUS-UCV (1972).

Lo primero que se debe resaltar es que el mismo define a los EUS "Como una modalidad de estudios a distancia..." (Art. 1), que tiene como fines:

- a) Fomentar y desarrollar la docencia, de acuerdo con las características de la modalidad precitada, la investigación y la extensión universitaria.
- b) Desarrollar los lineamientos y políticas que emanan del Consejo Universitario, del Consejo de Facultad y del Consejo de Escuela de Educación. (Ídem)

Este instrumento normativo que regula de manera concreta, para la realidad de la EE-UCV, la práctica de los EUS, define, desarrolla y articula aspectos como las

características, funciones y atribuciones de la Coordinación General, de la Coordinación Regional, del personal docente adscrito y no adscrito a los Centros Regionales, de los estudiantes, las asesorías, entre otros.

Importante destacar lo que reza el Reglamento en asuntos de gestión curricular como definir que los "...profesores asesores, (...) se registrarán en lo referente a las actividades académicas y su relación con las Cátedras y Departamentos, por el Reglamento de Cátedras y Departamentos" (Art. 13); lo que da apertura a la integración y permite la unificación de criterios en la gestión de los diversos planes de estudio que se ofrecen en la EE-UCV.

En relación a los que cursan la carrera en esta modalidad, dentro del sentido de flexibilidad curricular y en respuesta a la naturaleza de la misma, se establece que "Es potestativo del estudiante asistir a las asesorías grupales e individuales (...), salvo lo que se prevea en los seminarios y prácticas" (Art. 20); por otra parte, se indica que "El estudiante tiene el deber de preparar los contenidos programáticos, según las orientaciones contempladas en el material instruccional" (Art. 21). Lo que reposa sobre el estudiante la mayor responsabilidad sobre el manejo de los contenidos y la preparación para las evaluaciones que se establezcan para cada asignatura.

En referencia a las asesorías, se establecen dos tipos de asesorías: "Las grupales y las individuales" (Art. 23), dentro de una concepción de los EUS en la

semi-presencialidad, que ha marcado la gestión de este Plan de Estudios hasta la actualidad. Dentro de esto, se establece como asesoría grupal "...aquella mediante la cual, se atiende a los estudiantes de cada asignatura en forma colectiva..." (Art. 24); por su parte, las asesorías individuales se refieren a "...la atención personalizada de los estudiantes por parte del profesor asesor..." (Art. 25). Estos y otros elementos que se refieren al planteamiento de las asesorías en los centros regionales marcan la pauta de la gestión curricular y determinan el acontecer cotidiano de esta modalidad en los siguientes 15 años, hasta la actualidad, cuando se van dando giros hacia un mayor apoyo en las TIC y los ambientes virtuales, que necesariamente reconfiguran este planteamiento de las asesorías y la forma de gestión curricular de los EUS-EE-UCV.

Importante resaltar, que si bien este Reglamento se ha mantenido como referente para considerar la dinámica de esta modalidad, el mismo nunca fue sometido a instancia de aprobación superiores como el Consejo de Facultad y el Consejo Universitario, lo que lo deja circunscrito como una normativa interna que favorece el funcionamiento mínimo, pero sin mayor fuerza legal en el ámbito de la UCV.

Ámbito Situacional e Institucional

La investigación desarrollada se circunscribió en un ámbito, contexto de estudio y aplicación, que por las características del mismo y su naturaleza exige un apartado para su descripción y análisis.

Por ello se presentan seguidamente los aspectos que ubicaron y permitieron comprender la realidad estudiada dentro de las diversas instancias institucionales de la Universidad Central de Venezuela y el ambiente de gestión curricular que se propone en este trabajo.



Figura 7. Ámbito situacional e institucional.

Programa de Educación a Distancia en la UCV

La UCV tomó decisiones políticas de implementar procesos de EaD desde 1972, "a partir de la promulgación, por vía ejecutiva, en el año 1969, del Decreto 208¹⁰, llamado *Reglamento de Educación de Adultos*, el cual trajo consigo la creación de programas especiales para la educación de adultos..." (Colmenarez *et al.*, p. 3), siendo esta una de las universidades pioneras en América Latina de gestionar proceso de formación de profesionales desde la modalidad de EaD que daba respuestas importantes a estas iniciativas de formación permanente.

En cuanto a esto, nos recuerda Escontrela (2012) que "...es en la década de los 70 cuando la educación a distancia hace su «entrada triunfal» en Venezuela como respuesta fundamentalmente a la gran demanda de educación universitaria que se produce durante dicha década" (p. 3). Dentro de ello, destaca el autor que la EUaD se inició con las experiencias más significativas con los EUS de la UCV, en 1972, y con la creación, en 1977, de la Universidad Nacional Abierta (UNA); posteriormente, en el transcurso de esa misma década, se establecen experiencias denominadas EUS o Estudios Libres Supervisados en la Universidad del Zulia, Simón Rodríguez y Simón Bolívar.

Siendo así, a juicio de Escontrela, la creación de los EUS en la UCV, y más aún en la carrera de Educación, "...sin lugar a dudas, constituye unas de las semillas

¹⁰ Decreto N° 208 (Reglamento para la educación permanente de adultos). Publicado en Gaceta Oficial N° 29.086 en fecha 29 noviembre 1969.

fundamentales de la EDUCACIÓN A DISTANCIA¹¹ en la UCV". (p.7), y del país, por cuanto no se identifican experiencias formales anteriores.

El contexto dado por el precitado Decreto N° 208 impulsa en el país variados programas de formación de adultos en diversos niveles de sistema educativo, el gran aporte que influyó en la educación superior estuvo referido a la profesionalización de adultos que se desempeñaban en áreas importantes y requerían actualización o darle soporte legal y formativo a su desempeño; esto circunscrito, de acuerdo con Alcalá (1995), al "concepto de Educación Permanente, expresión utilizada a partir de la Conferencia de Montreal, Canadá" (p. 23).

Los principios impulsados por este Decreto N° 208, traen consigo innovaciones que se van a implementar en el sistema educativo venezolano en los años subsiguientes, dentro de diversos planes y programas de educación permanente, de acuerdo con el planteamiento de Alcalá:

A través de él se evidencia el propósito de democratizar la enseñanza al ponerla al alcance de todos, ya que cada quien estará en capacidad de proseguir sin limitaciones, un proceso de autorrealización, en el perfeccionamiento de un saber ya adquirido o en la obtención de nuevos conocimientos y en el cultivo de una actividad inteligente y operativa frente a las grandes transformaciones de la época. (p. 25)

¹¹ Destacado en mayúsculas del autor.

Coinciden esos tiempos con la renovación de la Ley de Universidades, promulgada en 1970, que le confiere un estatuto estable de autonomía a las universidades del país, el cual le permite impulsar nuevos proyectos y reformas, dando potestad a los Consejos Universitarios de dictar Reglamentos que impulsen y ofrezcan base normativa a los elementos de innovación universitaria de la época. En este sentido nos recuerda De Ornés (2010)

La Educación a Distancia en la Universidad Central de Venezuela data de hace más de 30 años, y tiene sus inicios con el Programa de Estudios Universitarios Supervisados (EUS), que se dicta, principalmente, en el interior del país, en carreras que demandaban profesionalizara las personas que ya trabajaban en un campo determinado, específicamente, en las áreas de Educación, Enfermería, Salud Pública, Arquitectura y Derecho. (p. 4)

Para 1972 el Consejo Universitario de la UCV emite el *Reglamento de los Estudios Universitarios Supervisados*, en virtud de su proyección a ser implementado en diversas carreras y planes de formación.

Este Reglamento, aun vigente, se redactó en siete capítulos contemplando elementos de implementación de la nueva experiencia de EaD con sus particularidades.

Dentro del contexto de la época en que fue creada esta modalidad es importante tener en cuenta la enorme responsabilidad que recae sobre la docencia para el desarrollo de esta propuesta. La puesta en práctica de los planes de estudio en este sistema implicaba, y todavía implica, esfuerzos importantes en la producción

de materiales instruccionales y en el aseguramiento de aspectos logísticos y didácticos que permitan su válida implementación.

Nos encontramos con un Reglamento que expresa el poco desarrollo de la EaD en Venezuela para la época y particularmente en la UCV, y que no se ha ido actualizando con el proceso dado a lo largo de 40 años en la experiencia de los EUS, no solo en la EE-UCV, sino en otras facultades e incluso otras universidades del país. Es importante que desde la propuesta de EaD de la UCV se haga una revisión de este Reglamento y sus efectos en las gestiones de las carreras donde se ejecutan los EUS, llama la atención lo que advierte Harvey (2010):

De acuerdo al reglamento que soporta legalmente la existencia de estos programas, los mismos están adscritos al Vicerrectorado Académico; pero su desarrollo ha dependido más bien de la iniciativa de las Facultades y Escuelas involucradas en ellos; lo cual ha producido desempeños y resultados desiguales. (pp. 31-32)

En 1973 se inicia la implementación de esta modalidad en la carrera de Educación de la UCV, con un plan de estudios adaptado al del momento, con dificultades para que el mismo fuese asumido por la EE-UCV, debido a la poca confianza que se le confería a dicha modalidad. No obstante, luego de avanzar en la experiencia, recuerda Escontrela (2012) que "En 1980 se produce la integración de los EUS a la Escuela de Educación con la cual se cierra todo ciclo de confrontación y desencuentro". (p. 7)

Esto permitió expandir de manera progresiva el servicio de la UCV a regiones como Amazonas, Bolívar, Lara y Anzoátegui, abriendo pasos a retos innovadores en la UCV. Señala Harvey (2010) que "Los EUS fue (sic) una propuesta de educación supervisada cuando nadie creía en la educación a distancia". (p. 34)

En la década de los 80 se implementan algunos ensayos de los EUS en la Facultad de Ciencias Políticas y Jurídicas, concretamente en la Escuela de Derecho-UCV para la profesionalización de trabajadores de los Tribunales. En la Escuela de Comunicación Social, para quienes se desempeñaban en el periodismo sin ostentar el título profesional, también se ofrece una propuesta de EaD desde los EUS sin lograr consolidarse.

Para 1991 se inicia, en la Escuela de Enfermería de la Facultad de Medicina-UCV, que ofrece de manera presencial la formación de Técnicos Superiores Universitarios, dando la posibilidad de proseguir, a partir del Séptimo Semestre, por medio de los EUS, y permitiendo que egresados de otros institutos y colegios universitarios, como de la misma UCV, tengan la posibilidad de continuar la carrera para obtener el título de licenciados en Enfermería.

Igualmente, en la Facultad de Medicina, en 1991 a través de gestiones entre el Ministerio de Salud y la Escuela de Salud Pública, se inicia el estudio de factibilidad para adscribir la carrera de Técnicos Superior en Información de Salud a la UCV, circunstancia que ocurrió en el año 1995 al ser aprobada por el Consejo Nacional de Universidades para las modalidades

presenciales y EUS. En la actualidad, dadas dificultades administrativas y financieras, no se desarrolla esta carrera por medio de la modalidad de EaD, circunscrita a los EUS.

En esos tiempos, en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, dentro de la consolidación del proceso de transformación como Escuela Experimental de Arquitectura, se inicia la implementación de la carrera de Arquitectura en EaD concretamente en el Centro Regional de EUS de Barquisimeto.

Harvey aporta un dato de interés para considerar la expansión de esta propuesta de EaD en la UCV:

Las ofertas de EUS están presentes en 18 ciudades, incluyendo la capital del país, organizadas en 5 centros o núcleos principales relativamente establecidos, con sedes propias y/o en comodatos, y 13 no emplazadas en forma fija por su carácter itinerante, que operan bajo la forma de programas concertados con instituciones de salud y educacionales de las regiones, en atención a demandas específicas. La población total beneficiaria alcanza a la fecha los 6.023 estudiantes, lo cual se aproxima al 10% del total de la población estudiantil de la UCV. (p. 33)

En este momento, pese a dificultades de orden presupuestario y logístico que atraviesa la experiencia de los EUS, son altamente valorados en el contexto de la UCV. Esta valoración va en aumento en la medida que institucionalmente se ofrecen posibilidades para una adecuada gestión de propuestas formativas desde esta modalidad.

La UCV está asegurando una estructura organizativa a fin de atender las necesidades capacitación y actualización del personal de toda la comunidad universitaria que busca en esta modalidad posibilidades de gestión didáctica, administrativa y curricular, desde allí se propone impulsar y afrontar las innovaciones que implica el uso de los medios tecnológicos en el ámbito de la educación universitaria.

Actualmente los EUS funcionan tanto a nivel de pregrado como de postgrado, estableciendo relaciones con empresas, alcaldías y gobernaciones regionales, llegando a contabilizar más de 7000 estudiantes activos. Igualmente se impulsan trabajos educativos y actividades de investigación, docencia y extensión de acuerdo a las necesidades presentes en las distintas zonas del país. (Hora Universitaria, 2013, p. 9)

Dentro de todo esto, la experiencia más larga y consolidada de EUS ha sido la ofrecida por la EE-UCV. Loreto (2011) da cuenta que:

A través de los EUS, la Escuela de Educación imparte formación en la carrera docente, a aquellas personas interesadas (fundamentalmente docentes en ejercicio), residenciadas en las regiones en las cuales existen núcleos (...). Esta modalidad de estudios se caracteriza por combinar encuentros presenciales profesor - alumnos, con actividades a distancia. Se desarrollan cuatro (4) asesorías presenciales a lo largo de cada semestre, de las cuales dos (2) generalmente son dedicadas a actividades de evaluación sumativa. (pp. 1-2)

La modalidad de EaD, desarrollada en el Plan de Estudio de los EUS, en la EE-UCV estuvo concebida en su apertura para atender docentes normalistas o bachilleres docentes, que estando en ejercicio de su profesión quisiesen obtener el título de Licenciado en Educación, en el marco de la educación de adultos y la formación permanente, actualizando su formación, mejorando sus credenciales académicas y sus condiciones laborales.

Loreto indica que: "Inicialmente estuvo dirigido a profesionalizar a los docentes no graduados que laboran en las distintas regiones, aunque en la actualidad también acepta a bachilleres, sin que estos desempeñen labor docente alguna" (p. 8); lo que posiblemente desvirtuaría la razón inicial de la propuesta o motivaría una adaptación en respuesta a nuevas necesidades de formación.

En la actualidad la EaD en la UCV desarrolla un programa, y se asume una segunda fase histórica vinculada a la innovación que imponen la TIC y la virtualidad. Tal como lo declara De Ornés (2010):

En la Universidad Central, la educación a distancia es vista como un proceso que trasciende los principios de la información y la comunicación informal, para ascender a través de las innovaciones pedagógicas, a la estructuración de un sistema educativo organizado, acorde con los nuevos escenarios sociales, en función de atender a las expectativas de la sociedad y a los requerimientos del propio sistema para el desarrollo de nuevos conocimientos científicos y tecnológicos en permanente retroalimentación. (p. 4)

Para el inicio del nuevo milenio la UCV se proyectó con un programa visionario que permitió vislumbrar una nueva etapa de la oferta de EaD en esta institución universitaria, en la década pasada se logró la aprobación del Programa de EaD y recuerdan De Ornés *et al.* (2011) que "a partir de cuyo establecimiento, comenzaron a apreciarse los primeros impactos de institucionalización de la modalidad con una visión actualizada" (p. s/n).

La EaD, sin ser la propuesta de modalidad originaria y fundamental de la UCV, por cuanto es la presencialidad y la formación convencional en aulas físicas lo que domina, ha ido teniendo un desarrollo progresivo con la creación del Servicio de Educación a Distancia (SEDUCV) que se ha visto reforzado con el vertiginoso desarrollo de las TIC y ha permitido la virtualidad e interacción de la información, generación, transmisión y construcción de conocimientos. En el periódico institucional de la UCV *Hora Universitaria* (2013), se destaca que: "La educación a distancia en la UCV cuenta con un reglamento formal, flexible y transdisciplinario, que contiene los lineamientos y directrices para dar respuesta a la creciente demanda en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación" (p. 9).

Se creó la Comisión de Educación a Distancia, como ente responsable de elaborar el Programa EaD de la universidad, transformándose la oferta de EaD, ofreciéndole carácter institucional y estableciéndose como una política de la universidad, con una estructura organizativa adscrita al Vicerrectorado Académico, y conformada por la Comisión Central, un consejo técnico,

en donde están representadas las once facultades y representantes de las dependencias centrales que tienen injerencia en la EaD en esta institución. El mismo periódico *Hora Universitaria* destaca que:

Parte del compromiso de la UCV con los EUS, ha sido su fortalecimiento y la revisión constante de sus formas educativas y estrategias instruccionales para optimizar los procesos que implica la enseñanza a distancia. Con la creación del campus virtual y universitario y apoyándose en las TIC, los EUS han tomado impulso enriquecedor para ampliar su campo de acción y favorecer la interacción entre facilitadores y estudiantes elevando su calidad didáctica. (p. 9)

Este nuevo espacio institucional viene a dar fuerza a las políticas académicas de la UCV que apuntan a la transformación curricular, a la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la formulación de un proyecto educativo de la Universidad que considere nuevos espacios y formas de participación y formación.

SEDUCV: Soporte para la Gestión Curricular en EaD

El SEDUCV emerge como una respuesta en un tiempo de necesidades y de exigencias a las instituciones de educación universitaria, en este caso a la UCV, que desde instancias internacionales y desde el mismo gobierno se impulsan, para la transformación universitaria, desde la gestión curricular e institucional. El SEDUCV se define, de acuerdo De Ornés (2008), como:

...Un complejo organizacional inteligente y diverso que se construye y consolida con base en una concepción amplia y actualizada de la educación a distancia (EaD), fundado en los principios de democracia, autonomía, justicia social, solidaridad humana y libertad de pensamiento, que rigen a la educación universitaria, en general, y a la Universidad Central de Venezuela en particular. Asimismo, se cimienta en principios específicos asociados a su naturaleza como modalidad y sistema, referidos a la equidad, pertinencia, inclusión, calidad, sinergia, efectividad, flexibilidad, actualización, innovación y pertenencia. (p. s/n)

Son evidentes los criterios organizacionales y académicos que impulsan la creación y actividades del SEDUCV, y esto, en una institución de carácter educativo tiene necesariamente incidencias de orden curricular. El SEDUCV se ha planteado un plan estratégico, en consonancia con las acciones y políticas de la actual gestión rectoral de la UCV. En este tiempo impulsa un proceso de expansión y consolidación que permite influenciar el cambio curricular y darle soporte al mismo.

A la par de la creación del SEDUCV se ha impulsado una propuesta que ofrezca orientaciones a la EaD en el país, por lo que De Ornés (2012) hace ver que:

Prácticamente de manera simultánea a la creación del SEDUCV, se inició el desarrollo del Plan Nacional de Educación a Distancia impulsado por la visionaria Dra. Elena Dorrego (2008) desde instancias oficiales, la Oficina de Planificación del Sector Universitario del Consejo Nacional de Universidades

(OPSU CNU). Durante el desarrollo de este plan la UCV participó activamente junto con otras universidades en el desarrollo de estrategias de trabajo colectivo de discusión, reflexión, acopio e integración de las propuestas en cuanto a normativas y planes de formación en Educación a distancia con el propósito de contribuir al desarrollo, implementación y consolidación de esta modalidad de estudios en el sector universitario. (p. 51)

Dentro de la perspectiva de EaD en la UCV el programa que soporta los EUS en la actualidad, de acuerdo a los que destaca Alvarado (2010), se indica la siguiente Misión:

Los Estudios Universitarios Supervisados están destinados a ofrecer oportunidades de estudio a todas aquellas personas que deseen cursar una carrera universitaria y que por circunstancias de diversa índole no pueden asistir regularmente a los cursos. Los EUS propician una incidencia tangible de la UCV en las regiones, posibilitando el fortalecimiento del sistema de educación superior en las localidades donde hacen presencia, mediante el desarrollo de programas de pregrado, postgrado, investigación y extensión, dirigidos a la satisfacción de demandas específicas y la previsión de exigencias relacionadas con los potenciales escenarios de desarrollo futuro de la región. (p. 86)

Una amplia Misión circunscrita en la intencionalidad de la EaD en la UCV, que se proyecta con una ampliación de servicios educativos en todo el territorio nacional y que implica los diversos ámbitos de la gestión universitaria, no solo lo referido a la

gestión de planes de estudios, tal como se plantea en el ya superado Reglamento de los EUS. Desde la visión de los EUS ahora con el soporte del SEDUCV, se ofrece un canal pertinente para la gestión curricular en EVEA, no solo para el caso que nos ocupa, sino en general para las diversas carreras de la UCV que se ofertan y que pueden ser gestionadas en estos escenarios.

El SEDUCV ha sido estructurado de acuerdo a la puesta en ejecución de proyectos que determinan la continuidad y revisión permanente de los productos, actividades y tareas que son planteados en sus planes estratégicos. Su desarrollo se hace evidente en la implantación progresiva de las estructuras de organización que lo componen y los servicios que ofrecen en toda la Universidad.

Para asegurar esta transformación, de innovadoras incidencias curriculares, el SEDUCV ha focalizado su modelo de gestión en cuatro áreas específicas, tal como las señala De Ornés (2012):

- a) *Lo organizacional*, que comprende la estructura funcional del SEDUCV, el Plan Estratégico, y el marco regulatorio
- b) *Lo Académico*: compartido entre dos aspectos esenciales el Plan de Formación y Capacitación en Tecnologías de la Información y Comunicación, y en Educación a Distancia; y el Proceso de Registro Seguimiento, Control y Calidad (PRSCC) de los planes de formación de la institución,
- c) *Lo Tecnológico*: conformado por el desarrollo del Campus Virtual UCV; y la incorporación de nuevas iniciativas que impliquen el uso de las TIC, como ha sido la realización de eventos virtuales; y
- d) *La Difusión*: en el marco de la gestión estratégica ha

sido fundamental establecer un plan de promoción y difusión, lo que nos ha permitido divulgar las acciones emprendidas por el SEDUCV con el fin específico de motivar e incentivar la participación de los actores institucionales en el desarrollo de la educación a distancia en la UCV. (p. 52)

Estos elementos permiten consolidar el programa del SEDUCV como una propuesta que viabiliza la práctica de la EaD desde la virtualidad, promueve las diversas iniciativas de innovación curricular que se implementen desde esta modalidad y favorece la concreción de la gestión curricular desde esta perspectiva, particularmente porque cuenta con la administración del Campus Virtual institucional como un referente fundamental.

Por ello, el SEDUCV ha propiciado programas de formación y actualización del profesorado universitario de las diversas Escuelas "con prioridad en las que poseen Programas de Estudios Universitarios Supervisados (EUS) activos en virtud de que con la recién aprobada reglamentación del SEDUCV estos pasan a ser órganos de este sistema". (p. 56)

Esta iniciativa se constituye como un valioso impulso que asegura la gestión de los cursos en la modalidad de EUS, haciendo hincapié en las nuevas estrategias favorecidas por los espacios virtuales apoyados en las TIC.

Los EUS y los Ambientes Virtuales

La pretensión de la UCV de implementar la oferta de los EUS apoyados en las TIC cuenta con la estructura normativa dada por el *Reglamento del SEDUCV* (2012) que viene a establecer la regulación necesaria "...de los principales aspectos institucionales asociados al desarrollo de la modalidad de Educación a Distancia, otorgando a las instancias académicas correspondientes la potestad de abrir iniciativas que amplíen, diversifiquen y fortalezcan la oferta académica de la institución". (p. 32)

Esta intencionalidad además se encuentra sostenida técnicamente desde el año 2008 por dos aplicaciones que conforman el espacio de información e interacción virtual del SEDUCV. Se trata del Portal Web del Servicio¹² del cual se puede obtener toda la información referida al SEDUCV; por otra parte, y de mayor importancia en la gestión curricular desde los EVEA, el Campus Virtual UCV¹³, una plataforma desarrollada con el software libre Moodle como generador propicio y probado de entornos virtuales para la EaD. Es por ello que, de acuerdo con De Ornés (2012): "El Campus Virtual UCV (CV-UCV) es un signo de mucha importancia en la creación y activación del SEDUCV; representa un hito en esta nueva etapa de la educación a distancia". (p. 57)

¹² Ver sitio Web: <http://www.ucv.ve/seducv>

¹³ Ver sitio Web: <http://ead.ucv.ve>

Es evidente que en esta plataforma se pueden articular las diversas experiencias curriculares que derivan de la práctica de la EaD en la UCV, entre ellos obviamente las ofertas educativas de los EUS.

De acuerdo a lo que declara el mismo SEDUCV, este Campus Virtual, desarrollado en la plataforma *Moodle*, cuenta con características propias institucionales, pasando de ser solamente un LMS¹⁴, a convertirse en plataforma de eventos, en un sistema de información, en *feed* de noticias, en un generador de estadísticas acerca del comportamiento de la comunidad de la UCV en la red y en el portal de Videoconferencia de la UCV. Lo cual le confiere diversidad de herramientas didácticas propicias para hacer efectiva la gestión curricular de las ofertas formativas de los EUS. En cuanto a ello, De Ornés (2012), indica:

El Campus Virtual de la UCV, da cuenta del nuevo tiempo de la UCV en el desarrollo de la Educación a Distancia, y abre una ventana para dejar traslucir un nuevo rostro académico de la UCV. Actualmente existen 1.073 cursos de pre y postgrado, 1.137 docentes y 13.821 alumnos registrados en cursos alojados en la plataforma del Campus Virtual UCV. (p. 59)

La mayoría de estos cursos de pregrado (y otros del postgrado) son desarrollados por docentes de la EE-UCV, que han aprovechado las bondades de la plataforma tecnológica del SEDUCV, específicamente del Campus

¹⁴ LMS: Siglas en inglés de: Learning management system (tr: sistema para la gestión del aprendizaje).

Virtual para el desarrollo de sus actividades docentes, con diversidad de experiencias y formas de gestionar.

La suma de estas experiencias e instancias institucionales, dan cuenta de la necesidad y posibilidad de sistematizar las acciones cumplidas y demostrar que es posible integrarlas armónicamente a una propuesta de gestión curricular que se consolide a favor de la actividad académica de la Universidad, más específicamente las iniciativas de EaD y de los EUS.



Figura 8. Portal del Campus Virtual UCV (Octubre 2015).

Los EUS en la Escuela de Educación-UCV

Siendo la EE-UCV la que tiene la mayor trayectoria en las experiencias de EaD en EUS y la que cuenta con una importante cantidad de cursos en EVEA, gestionados desde el Campus Virtual UCV, puede propiciar un modelo de gestión curricular para el desarrollo consolidado y totalmente en línea de estudios universitarios.

Los EUS en la EE-UCV se acogen a un régimen de estudios semestral, cuyo plan de estudios está planteado para cumplirse en diez semestres. Este plan curricular ofrece la Licenciatura en Educación y no otorga mención.

De acuerdo a la normativa dada, sus egresados pueden ejercer la docencia en la escuela primaria. Esto se sustenta en la Resolución N° 65 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003); cuyo Artículo 1° señala que los Licenciados en Educación sin mención se desempeñarán como docente de Primero a Sexto grado.

Los cursos desarrollados en esta modalidad de EaD se gestionan de forma semi-presencial con participaciones para asesorías grupales los días viernes y sábados, con cuatro asesorías por semestre, incluidas las evaluaciones sumativas. La UCV dispone de cuatro centros regionales: Capital, Barcelona, Bolívar y Amazonas y un núcleo en la ciudad Barquisimeto. En virtud que, de acuerdo a lo que afirma Olivares (2013): "La modalidad EUS fue concebida desde la educación a distancia a favor de promover la regionalización educativa, con el propósito de formar a los docentes en ejercicio en diversos estados de la geografía venezolana" (p.72).

Al momento de su implantación, con la aprobación por parte del CNU el 21 de noviembre de 1974, el programa se cumple en el ciclo básico de la Licenciatura en Educación con la apertura de tres centros Regionales: Capital, Barquisimeto y Barcelona. "La primera cohorte inició el 14 de abril de 1975 con 709 estudiantes distribuidos en los Centros Regionales Caracas (424), Barcelona (138), Barquisimeto (147)". (Alvarado, 2010, p. 85)

En 1978 se realiza la reorganización y expansión de los EUS con la creación de los centros regionales de Ciudad Bolívar y Puerto Ayacucho. Dice Loreto (2011) que "En sus inicios surge como un programa externo e independiente de la Escuela de Educación. Sin embargo, por problemas de gestión, esta Escuela lo asume en un proceso de transición que va desde el año 1979 hasta 1984". (p. 66)

De acuerdo a la organización institucional, en cada centro regional y núcleo se asigna un coordinador. Los docente para la gran mayoría de los cursos ofertados en los centros regionales fuera de Caracas se trasladan desde la sede de la EE-UCV, para lo que reciben los correspondientes viáticos, algunas asignaturas si cuentan con personal docente ubicado en las mismas regiones.

El camino seguido por los EUS en la EE-UCV ha estado sometido a los avatares del país, la Universidad, de la Facultad y de la propia Escuela. No obstante que para esta modalidad desde sus inicios se consideró que con la implementación de la misma no se tenía la pretensión de "...sustituir a la universidad tradicional, sino coexistir con ella, proporcionando al país una nueva fórmula de

acción sin que ello suponga una disminución de la calidad de la enseñanza" (UCV, 1975, p. 7). Se puede afirmar que dichos avatares muestran que la modalidad se ha gestionado entre quienes han creído en esos principios y quienes no, desde su origen hasta la actualidad.

Por un lado, lo referido a lo administrativo, el financiamiento de las actividades de los EUS no forma parte del presupuesto ordinario de la UCV, debido a sus características aún experimentales, por lo que se hace necesario un proceso permanente de solicitudes de aportes a las instancias del Estado, en este caso la OPSU. Esto conlleva permanente incertidumbre sobre los aportes financieros para cumplir las actividades en los diferentes centros regionales, el atraso en la asignación de recursos, los cálculos con que se hacen los mismos, hacen insuficientes estos aportes y colocan constantemente en dificultad sus actividades. Ante esto destaca Nieves (2011) que:

Es muy importante tener presente esta problemática, pues los recursos económicos suficientes y oportunos para el funcionamiento de los EUS, se traducen en cumplimiento de las asesorías planificadas con suficiencia de docentes para atender los centros regionales. Caso contrario, la insuficiencia y retraso de los recursos, trastorna el adecuado desarrollo del plan de estudio, afectando la eficiencia y la eficacia de los estudios. (p. 131-132)

Por otra parte, los cambios en materia curricular que se han gestado en el Plan de Estudio presencial de la EE-UCV no han incidido administrativamente en la gestión del Plan de Estudio de los EUS. Este se mantiene desde

1972, en un régimen semestral, mientras que el Plan de Estudios presencial, vigente desde 1996, es de ciclo anual, con tres menciones; y su malla curricular y forma de gestionarla es totalmente paralela, sin intercambios curriculares, más allá de contar con los mismos docentes para su gestión. Lo cual implica división de esfuerzos, gestiones diferenciadas, a veces yuxtapuestas, en lo administrativo, lo curricular y lo didáctico.

De esta manera, la propuesta de Plan de Estudio Licenciatura en Educación de los EUS-UCV no cuenta con un diseño curricular que lo sustente con bases, fundamentos y demás componentes curriculares. Está conformado por una malla de asignaturas o *pensum* que indica los diversos cursos a cumplir en cada semestre, estableciendo un particular sistema de créditos y prelaciones.

Cada Departamento o Cátedra, de acuerdo a la naturaleza o tradición de las asignaturas, asume la gestión de estas, en común acuerdo a la Coordinación Central y Regional de EUS. Recuerda Uzcátegui (2004) que "El 17 de noviembre de 1982, se crea por resolución del Consejo de Escuela la Coordinación de Publicaciones de los EUS, unidad que fue sustituida tiempo después constituyéndose en Unidad de Edición y Distribución de Materiales Instruccionales de los EUS" (p. 10). Iniciativa importante para asegurar procesos didácticos y una mejor gestión curricular.

El único factor vinculante en este *pensum* de estudios viene dado por la labor administrativo-logística que realiza la Coordinación General de EUS, en relación con los Coordinadores Regionales, que asumen labores

administrativas para el cumplimiento de la programación semestral y para el procesamiento de los resultados de las evaluaciones por el Control de Estudios de la EE-UCV para la correspondiente acreditación, en común acuerdo con la Dirección y la Coordinación Académica y Administrativa de la Escuela.

El seguimiento curricular y la evaluación de la implementación y resultados de este plan de estudio de los EUS, ha sido en momentos puntuales, debido a iniciativas institucionales aisladas o por estudios particulares que los han abordados.

En noviembre de 1999 el Consejo de Escuela, además de aprobar un Reglamento interno de los EUS, impulsó un proceso de evaluación del Diseño Curricular del ciclo anual de 1996. Fue hasta junio de 2002 cuando se concluyó el mismo, revelando cambios requeridos al plan de estudios anual y una nueva propuesta curricular para los EUS. Una comisión, nombrada para este fin, logró estructurar esa propuesta de diseño curricular para los EUS, pero la misma no llegó a ser aprobada ni implementada.

Aun así, siempre han surgido iniciativas innovadoras que se han propuesto colocar a los EUS a tono con los avances tecnológicos en busca de una gestión más acorde con lo que significa la EaD. Así Uzcátegui indica que:

Con la finalidad de iniciar un proceso de modernización de los Estudios Universitarios Supervisados de la Escuela de Educación, se diseñó el proyecto denominado "Sistema de Telecomunicaciones de los EUS (SITCEUS)", el cual es un plataforma tecnológica que permite mantener una comunicación constante y

directa con los diferentes centros regionales desde los cuales opera la modalidad. (p. 16)

Por su parte, Camperos (2002) realizó un estudio titulado: *El transitar estudiantil por el curriculum y sus implicaciones en la eficiencia interna de las universidades*, trabajando concretamente con los tres planes de Estudios gestionados en la EE-UCV, entre ellos el de los EUS; el mismo arrojó información de importancia en lo que era la gestión curricular de los EUS y sus resultados, con datos desde su misma implementación hasta 1996. Se destacan algunos aspectos:

- La situación de deserción fue una constante en las tres versiones del plan, pero se hizo muy acentuada en los EUS, llegando a alcanzar en la Región Capital el 91%, lo cual hace pensar que se utiliza la modalidad en forma provisional; quizás, como puente para otras carreras.
- En los EUS, el consumo de años para graduarse es casi el doble de lo establecido Curricularmente. (pp. 15-16)

También se tiene la investigación de Nieves (2011), referida a la evaluación de la Eficiencia y eficacia en la administración del Plan de estudio de la EE-UCV, concretamente en el período 1996-2008. En algunas de sus afirmaciones y observaciones se recoge lo siguiente:

- La baja eficacia de los EUS viene dada por la altísima deserción y las muy bajas tasas de egreso y de graduados a tiempo. (p. 4)
- Con respecto a la evaluación de la eficiencia (...) una de las principales carencias es la falta de regularidad en

la apertura de las asignaturas en la modalidad EUS. Esto es muy relevante porque dos tercios de la matrícula de la EE-FHE-UCV, corresponden a esta modalidad. (p. 5)

- Llama la atención y genera inquietud que para los servicios de biblioteca, informáticos y audiovisuales, no se cubra la demanda estudiantil de EUS Capital. (p.121)
- La situación planteada con la insuficiencia de los viáticos, es un problema que escapa de la acción directa de la gestión de la EE-FHE-UCV, porque los recursos, en este caso, reciben financiamiento directo de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU). Desde la Coordinación General de los EUS se expresa esta inquietud, señalando que el problema del financiamiento OPSU-ME es un obstáculo permanente. (p.132)
- En los trece años evaluados en esta investigación, los EUS han tenido una matrícula total de 8162 estudiantes (...). Lo primero que se debe resaltar es que los estudiantes de EUS representan el 66% de la matrícula de la EE-FHE-UCV, la cual fue de 12284 estudiantes, para el mismo período. (p. 181)
- ...De los 8162 estudiantes que ingresaron a EUS, 5000 desertaron. (...) Siendo ésta la retención matricular de la modalidad (39%). Con apego al referente del presente estudio evaluativo, una deserción de 61% indica una eficacia muy baja... (p. 182)
- La tendencia de la deserción en los EUS, es a mantenerse igual en el tiempo. (p. 186)
- Los egresados de la modalidad EUS tienen un promedio ponderado de calificaciones de 13 puntos. (p. 189)
- Los desertores tienen en su conjunto un promedio de 6 puntos, lo que podría

sugerir que hay un bajo rendimiento como causal (*sic*) principal del abandono de los estudios. (p. 189)

- El panorama expuesto con los EUS, no requiere de promediar para comprender que la eficacia en la administración del plan de estudio de esta modalidad, tiende a ubicarse en el nivel bajo. (p. 220)

Los datos apuntan a que la gestión de los EUS en la EE-UCV debe ser atendida curricularmente de manera global e integral para que la misma dé respuestas cónsonas a sus intencionalidades de origen. En cuanto a esto se debe recordar que los EUS "por su flexibilidad se adaptan a las diferencias individuales, tanto desde el punto de vista de la disponibilidad de tiempo para el estudio como de la propia capacidad del estudiante" (UCV, 1975, p. 9). Por otra parte esta modalidad tuvo como "características intrínseca la flexibilidad en la escogencia de las áreas de estudio, respetando solamente las debidas prelaaciones" (p. 25). De esta manera se declaraba en los tiempos primigenios de esta propuesta de estudios universitarios que la misma "se fundamenta en el autoaprendizaje dirigido y supervisado a distancia mediante una combinación equilibrada de diferentes medios..." (p. 27); todo esto configura una experiencia de orden curricular con suficiente flexibilidad como "para permitir que cada estudiante progrese en la medida de su capacidad..." (Ídem), instaurándose un sistema de estudios en donde no estaba presente la obligatoriedad de asistir a clases.

Los EUS nacieron en un contexto de respuesta histórica, marcada por la innovación y la flexibilidad curricular, en la actualidad, y contando con los medios y

herramientas más novedosos, es necesario mover las voluntades institucionales para que el proceso de transformación se haga efectivo y para que las limitaciones hoy presentes, sean superadas con efectividad y en busca de la calidad educativa de la UCV. Ya esto fue claramente destacado por Millán (2005), citado por Alvarado (2010), al ofrecer su discurso a propósito de los 30 años de los EUS en la EE-UCV, de manera concisa mencionaba como retos:

1) Consolidar el posicionamiento nacional de los EUS mediante su actualización integral y su reconversión académica, centradas en el desarrollo contemporáneo de la EaD y la incorporación racional y flexible de las TIC, y 2) Convertir los Núcleos, Centros y Programas de EUS en plataformas de liderazgo académico regional de la UCV. (p. 88)

El trabajo de transformación curricular, impulsado para la Educación Universitaria desde instancias internacionales y nacionales, así como concretamente en la EE-UCV, debe concretarse para llevar a cabo de manera más asertiva los procesos de consolidación de las políticas académicas y de gestión curricular, especialmente en esta modalidad de EaD, y sobre todo para su implementación por medio de los EVEA.

Ante esto es importante tener en cuenta lo que advierte Loreto (2011):

En la actualidad, en los EUS se hace uso de las TIC, no como una política institucional, sino por iniciativas particulares de algunos docentes, como desarrollo de sus trabajos de ascenso o algún trabajo de sus estudios de postgrado. Sin embargo, debemos reconocer

que la UCV, a través de SEDUCV busca institucionalizar dichas experiencias.
(p. 8)

Para mejorar la gestión y la calidad curricular de los EUS en la EE-UCV las pautas están dadas, las propuestas ofrecidas, se hace necesario implementar políticas y dar pasos efectivos que permitan avanzar en este proceso, ello requiere un liderazgo accionante y voluntad de parte de todos los actores involucrados. En este sentido, la EE-UCV está llamada y comprometida en dar ejemplo y ser modelo de gestión en la comunidad universitaria.

Sumado a esto, sobre la enseñanza, el Reglamento de los EUS ofrece lineamientos en relación al uso de programas radiales y televisados que han de ser utilizados como medios auxiliares y complementarios. Sin embargo, hoy por hoy estos recursos se consideran superados y en la práctica en los EUS de la EE-UCV, estas ayudas audiovisuales son fácilmente sustituidas por los recursos multimedia y otros que ofrecen la Web y, en general las TIC, como herramientas que favorecen la implementaciones de estrategias didácticas cónsonas con los tiempos, con las tendencias pedagógicas y con la naturaleza y características de esta modalidad. No obstante que, de acuerdo con Loreto:

Los materiales instruccionales, en sus inicios fueron preparados de acuerdo a la naturaleza de la modalidad. Sin embargo, los mismos problemas presupuestarios han impedido su continuidad, y se ha restringido a fotocopias de textos, y guías para orientar el estudio, disponibles en las bibliotecas, en la Red

(Pagina de los EUS) o se les suministra en alguna asignaturas. (p. 67)

Otro aspecto de gran importancia en la implementación de una gestión curricular cónsona, tiene que ver con el personal docente que ofrece sus servicios en la modalidad de EUS, que por naturaleza y origen se constituye en una oferta de EaD. El Reglamento de los EUS establece que su personal docente debe especializarse en esta modalidad de la enseñanza, por sus particularidades didácticas y curriculares y por sus formas de gestión y articulación con el proceso de la EE-UCV. Aun así Loreto hace ver que en líneas generales sobre la práctica docente en los EUS:

En realidad el comportamiento generalizado de los docentes es consistente con un régimen presencial. Institucionalmente este personal nunca ha sido formado para atender una modalidad con las características de los EUS. Acuden a ellos con los recursos a su alcance. (pp. 66-67).

En esta línea, el SEDUCV y el Sistema de Actualización del Profesorado de la UCV (SADPRO) vienen dando respuestas que permitan atender estas deficiencias de formación del profesorado para cubrir las diversas modalidades de estudio en las carreras que brinda la Universidad. Desde la Dirección del SEDUCV, De Ornés (2010) ha afirmado a este respecto que:

En la actualidad se han formado más de 200 profesores en el uso del Campus Virtual de la UCV, teniendo prioridad los docentes involucrados en el Programa de Estudios Universitarios Supervisados (EUS). Así mismo, se han implementado

cambios en materia curricular para la incorporación de la tecnología como estrategia pedagógica de enseñanza y aprendizaje. (p. 4)

Concretamente desde SADPRO se ha implementado un novedoso programa de formación para el profesorado de la UCV que se constituye como un excelente acicate para las propuestas de transformación curricular que se impulsan en la Universidad, pues la implementación didáctica que establezcan los docentes de estas iniciativas son fundamentales. En este sentido Amelii (2010) hace ver que:

La razón de ser de este plan de formación se basa en la necesidad de que la Universidad asuma la ejecución de políticas de formación y actualización docente a fin de asegurar, en buena medida, la calidad y eficiencia en el desempeño académico del profesor de la UCV, lo cual redundará en la mejora de la calidad del egresado de nuestra casa de estudios. (p. 77)

Este programa, denominado *Aletheia*, se encuentra ampliamente apoyado por los servicios del SEDUCV y se concibe con una alta oferta de cursos en EVEA, desde la plataforma institucional, a fin de asegurar el acercamiento del profesorado a esta modalidad de trabajo y formas de gestión curricular.

Con estos elementos asegurados desde el profesorado, con el arraigo de ofrecer entre los estudiantes una oferta académica más a tono con los tiempos y con la posibilidad de garantizar los cambios curriculares adecuados, es factible, oportuno y pertinente efectuar una propuesta de los EUS que además de responder a las

necesidades descritas en el planteamiento del problema de esta investigación, acoja la implementación sistemática, e institucional de las TIC.

Es evidente, en este contexto, que, de acuerdo con Rondón (2012): "Se requiere de nuevas miradas a las prácticas educativas de los EUS; profesores y estudiantes precisan afrontar los avances de las TIC y teorías instruccionales y la desigualdad social y cultural que afecta a los EUS". (p. 42)

Es prometedor y comprometedor lo que debe asumir la EE-UCV en su respuesta a la sociedad para la formación de los educadores que se enfrentan a la realidad demandada hoy en el acontecer de las instituciones educativas. La formación de docentes que estén a la altura de los retos que colocan hoy las tecnologías, el ciberespacio y los EVEA es categórica para la gestión curricular.

Didáctica I y Didáctica II en la Dinámica Formativa de los EUS en la EE-UCV

El plan de formación para Licenciado en Educación de los EUS contempla desde sus inicios una serie de asignaturas semestrales, donde se cumple un ciclo de prelações. Concretamente en el quinto y sexto semestres de dicho plan se ubican las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II*, adscritas a la Cátedra de Curriculum de la EE-UCV. Cada una de estas asignaturas cuenta con un programa de estudio que a su vez ofrece unos instructivos y materiales bibliográficos para que los mismos sean considerados en la gestión de EaD tradicional que está concebida la experiencia de los EUS.

El Programa de Didáctica I, fue recientemente remozado, en marzo de 2013, y el de *Didáctica II* está en proceso de revisión por una comisión *ad hoc* asignada por la Cátedra, siendo su última actualización en el año 2006.

Para cursar *Didáctica I*, el estudiante debe haber aprobado las asignaturas *Psicopedagogía I*, ubicada en el tercer semestre, y *Teoría de la Comunicación*, del cuarto semestre.

A su vez, *Psicopedagogía I*, tiene como asignaturas prelativas *Biopsicología*, ofrecida en el segundo semestre, que es prelada por la asignatura *Introducción al Conocimiento Científico*, la cual debe ser cursada en el primer semestre.

Por su parte, *Teoría de la Comunicación* es una asignatura que se ve prelada por el curso *Técnicas de documentación e Información*, que es ofrecido en el primer semestre de la carrera.

Dentro de esto, al referirnos a *Didáctica II*, tenemos que esta asignatura es prelada directamente por *Didáctica I*. Y, como ya se ha hecho mención, ambas asignaturas son requisito para avanzar, luego de varias asignaturas afines, hacia la pasantía o práctica profesional de la docencia, que es denominada en este caso: *Prácticas de Didáctica*.

Sobre este sistema de prelatrices y la configuración del Plan de Estudio de EUS-EE-UCV, se profundizará en el Capítulo IV de la presente investigación.

Prelaciones Didáctica I y Didáctica II

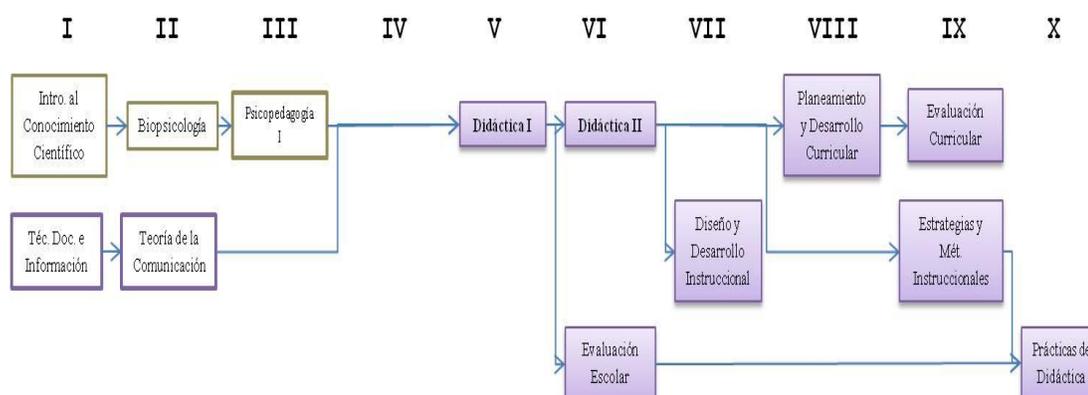


Figura 9. Sistema de prelación de las asignaturas Didáctica I y Didáctica II. A partir del Plan de Estudio Vigente de los EUS EE-UCV.

La importancia que revisten las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II* posiblemente no estén adecuadamente reflejadas en función del peso curricular que le confiere su valor de tres (3) unidades de crédito cada una, no así las *Prácticas de Didáctica* que tiene un peso de ocho (8) unidades de crédito, incluso por encima del *Trabajo de Licenciatura* que solo abarca seis (6) unidades de crédito. Aun así son componentes del Plan de Formación que les ofrecen herramientas teórico-prácticas fundamentales a los estudiantes para su desempeño profesional.

Como se señaló en páginas anteriores, la Reforma Curricular de la EE-UCV (1996) que impulsó cambios significativos en el ciclo convencional-presencial de la carrera, y que hoy sigue vigente, no implicó cambios significativos en la estructura del Plan de Estudios de los EUS (Ver Anexo A). No obstante, la transformación del enfoque curricular de la EE-UCV, de sus estructuras administrativas y unidades académicas implicó

necesariamente nuevas concepciones en el desarrollo de las asignaturas de los diversos planes de estudios, entre ellos el de los EUS.

Siendo así, las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II* que eran gestionadas por el Departamento de Didáctica, el cual fue suprimido, pasaron a ser gestionadas por el Departamento de Curriculum y Desarrollo de los Recursos Humanos, concretamente por la Cátedra de Curriculum, lo que implica en sí mismo un cambio de enfoque epistemológico, pedagógico y del accionar de la docencia, de acuerdo a la estructura de gestión que se estableció con dicho cambio curricular.

Esta reforma, aun no habiendo alterado significativamente el régimen y la malla curricular de los EUS, en ámbitos de gestión curricular, inspira todo el accionar de la EE-UCV. En este sentido, las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II* recogen la concepción curricular a partir de la renovación curricular de la EE-UCV que se resume de la siguiente manera:

En lo pedagógico asumimos que la formación profesional del educador estará constituida por el conjunto de conocimientos y experiencias de enseñanza-aprendizaje dirigidos a la comprensión del proceso de formación social-humana. Como campo disciplinario complejo y multidimensional debe incluir perspectivas y niveles de conocimiento de la educación y de sus manifestaciones en la práctica educativa, Constituye el conjunto de problemáticas para el análisis teórico-científico y tecnológico, la reflexión, la

investigación y la acción sobre la realidad educativa.

En lo social, se concibe la educación formal como un proceso generado socialmente para adaptar al individuo a las prácticas, valores y creencias dominantes. (...)

...la Escuela de Educación en su reforma curricular, ha asumido la posición de formar educadores que dirijan sus esfuerzos hacia la transformación del papel reproductor de la escuela...

En lo psico-social, el sujeto a quien va dirigida fundamentalmente la Propuesta Curricular es el docente directo y de apoyo (...)

...La Escuela de Educación debe ofrecer una respuesta curricular que le permita al estudiante identificar, comprender y enfrentar eficazmente la constelación compleja de factores que obstaculizan el acceso a niveles de excelencia académica, cultural y profesional del ejercicio de la docencia.

En lo metodológico, (...) nos alejamos de la concepción de la docencia como una mera transmisión, para entenderla como práctica transformadora en la cual el alumno es el artífice de sus logros.

En esta última perspectiva, la docencia debe desarrollarse, fundamentalmente, como proceso de investigación que realizan conjuntamente profesores y alumnos... (pp. 17-18)

De esta manera, los estudiantes en la modalidad de EUS acogen la integralidad de la formación docente, planteada para ese momento en la, ya derogada, Resolución N° 12¹⁵ que orientaba la formación docente en el país, tal

¹⁵ Resolución N° 12 (Pautas para la Formación Docente). (1983, 19 de Enero). *Gaceta Oficial No. 3.085 Extraordinaria*. Enero 24, 1983.

como lo declara la citada Reforma Curricular (1996) de la EE-UCV:

Sirve de base para que tanto el Estado como las instituciones que forman docentes, fomenten y diseñen planes que garanticen 'la preparación de un profesional integral, capaz de propiciar la innovación y el desarrollo educativo y participar consciente y creativamente en la formación de la población facilitando el mejoramiento social, cultural, científico y tecnológico del país'. (p. 39)

No obstante, que en el mismo año que se inicia oficialmente el nuevo proyecto curricular de la EE-UCV se promulga la Resolución N° 1 (1996), con las nuevas Directrices para la formación docente, que deroga la citada Resolución N° 12, de alguna manera se siguen reflejando los criterios fundamentales de esta formación en la Reforma Curricular propuesta. Especialmente en lo relativo a que:

Las instituciones formadoras de docentes, en la formulación y administración de los planes y programas de formación, deben asegurar la necesaria conexión de contenidos teóricos y experiencias prácticas, la integración de saberes de distintas disciplinas, el conocimiento «pedagógico» de los contenidos de instrucción y la competencia en el área de conocimientos de su especialidad, así como también, la adquisición por el docente en formación de una visión holística y equilibrada del educador.. (Art. 3°)

Bajo este contexto institucional y curricular se asume la gestión de las asignaturas *Didáctica I* y

Didáctica II, toda vez que las mismas son factor significativo para el logro definitivo del docente que aspira ser formado en la EE-UCV, aun con el Plan de Estudio de carácter estático que se gestiona en los EUS, alterando los principios de innovación y creatividad con que fue inspirada y fundada curricularmente esta modalidad.

Como ya se ha hecho ver en reflexiones previas, la gestión de estas asignaturas ha sido establecida en el modelo convencional, salvo algunos casos donde docentes, por iniciativa propia han hecho uso de las TIC para apoyar su actividad; no obstante, las formas presenciales no se han abandonado institucionalmente y las estrategias de evaluación tienden a ser las propias para una modalidad presencial, con métodos, insumos y estrategias que se alejan de las prácticas innovadoras para la gestión de la EaD en los tiempos actuales.

Los principios sugeridos por la UCV, en función de la transformación curricular, para la innovación desde las TIC, para el aprovechamiento de experiencias y plataformas como las ofrecidas por el SEDUCV, tal como se plantea en el Capítulo I, no se han hecho sistemáticos ni institucional, lo que ha impedido hasta ahora una renovación profunda de las propuestas de formación que surgen de estos programas en concreto.

Didáctica I y *Didáctica II* por su naturaleza, sus contenidos, sus posibilidades teóricas y prácticas investigativas, se constituyen como acicates para dar razones y justificar la posibilidad de un giro definitivo de los EUS hacia lo que es la EaD entendida en la

actualidad, que se proyecta necesariamente en una gestión desde los EVEA.

Bases para la Gestión de los EUS desde los Lineamientos de EaD en la UCV

Se puede afirmar que la gestión del Plan de Estudios de la carrera de Educación en la UCV, en la modalidad a distancia para los EUS, tiene todos los elementos teóricos, legales, tecnológicos que le permiten un replanteamiento que dé respuesta a una realidad cambiante y a los contexto donde se ofrece, basta asumir y poner en práctica los mecanismos de administración curricular y los factores institucionales que lo hagan viable en todas sus fases de ejecución.

Dentro de los nuevos lineamientos de la UCV en materia de gestión de la EaD hay una clara tendencia en asumir los aspectos referentes a los EUS desde el *Reglamento de EaD* (2010), siendo asumidas por el SEDUCV estas actividades. Lo indica de manera concreta el Artículo 44 de dicho Reglamento:

En las Facultades o Escuelas con oferta de Estudios Universitarios Supervisados (EUS), se iniciará un proceso de transición atendiendo las políticas que en materia de educación a distancia dicte el Consejo Universitario, conservando su adscripción original y estableciendo una relación funcional con los órganos de dirección estratégica del SEDUCV. (UCV, 2010, p. 37)

Esta transición necesariamente debe ser implementada por los procesos de transformación curricular que marcarán

pautas administrativas y generarán las estructuras para asegurar la misma. Se vislumbra:

a. De orden Organizacional: una reorganización de las Coordinaciones de los EUS a nivel central y regional en integración con las instancias del SEDUCV como ente que hará efectivos los planes de EaD que se propone la Universidad, permitiéndose a las Facultades y Escuelas establecer sus planes curriculares, de acuerdo con las políticas y lineamientos que ofrece la UCV. En referencia a ello el Artículo 5 del Reglamento de EaD-UCV establece que: "Todas las dependencias académicas que desarrollen docencia en la UCV podrán ofrecer sus planes y programas de la oferta presencial bajo la modalidad de Educación a Distancia, o nuevos planes y programas sólo bajo la modalidad de Educación a Distancia". (UCV, 2010, p. 32)

Están dadas las pautas que permiten las posibilidades de brindar una gestión de las propuestas curriculares ya existentes en la modalidad a distancia, como es el caso de los EUS, y hasta de crear nuevas ofertas académicas en esta modalidad, desde una perspectiva de gestión virtual. Indiscutiblemente el llamado es concretamente a los EUS a asumir la nueva forma de gestión planteada en este Reglamento desde las instancias y plataformas que ofrece el SEDUCV.

Aunque no lo establece de forma taxativa, el Reglamento de EaD-UCV viene a derogar y asumir lo que se conoce hasta ahora como Reglamento de los EUS-UCV, de 1972, así como el Reglamento de esta modalidad en la EE-UCV, que en muchos de sus lineamientos ha sido ignorado en la práctica desde que fueron elaborados y promulgados.

Hace falta que se inicie un proceso organizacional de adaptación de las estructuras de Coordinación de los EUS a las estructuras que establece el Reglamento de EaD hacia el SEDUCV, toda vez que las políticas claramente expresadas ponen de manifiesto que el proceso debe integrarse y orientarse desde esta nueva visión institucional. El Artículo 16 del Reglamento lo indica de manera clara:

Las políticas de educación a distancia deben comprender las siguientes materias: organización y relaciones intrauniversidad, información, formación y actualización, incorporación de tecnologías y producción tecnológica, calidad, control, seguimiento y evaluación, financiamiento, marco legal y todas aquellas otras que se consideren pertinentes a los objetivos del sistema. (UCV, 2010, p. 34)

Las actividades hasta ahora cumplidas por las coordinaciones centrales y regionales de los EUS necesariamente deben dar un giro y avocarse a esta innovadora propuesta de integración, que implica nuevas visiones de gestión curricular, logística, administrativa. Para ello, será necesario que el SEDUCV asimile al personal administrativo que viene orientando y asegurando la vigencia de los EUS, de manera que esta transición sea pertinente y acogida de forma adecuada. Esto implica atender las indicaciones del Reglamento de EaD, a fin de evitar que se lleven acciones paralelas o yuxtapuestas que impidan o perturben innecesariamente este proceso. El Artículo 25 indica las formas:

En las Facultades con varias Escuelas que desarrollen planes y programas de

Educación a Distancia, se podrán crear Coordinaciones de Educación a Distancia por Escuela, a proposición del Consejo de Escuela y posterior aprobación del Consejo de la Facultad respectiva u organismo equivalente. (UCV, 2010, p. 35)

Por otra parte, la propuesta de EaD en la UCV considera involucrarse con aspectos de orden académico, para ello la conformación del Comité de Apoyo Académico que, a tenor del Artículo 27, será un:

...Órgano de consulta en materia de revisión de las propuestas de planes y programas de Educación a Distancia, para asegurar su adecuación a los requisitos que exige esta modalidad, así como para la provisión de los recursos que demande cada caso y cualquier otro asunto de orden académico involucrado en la propuesta. (UCV, 2010, p. 35)

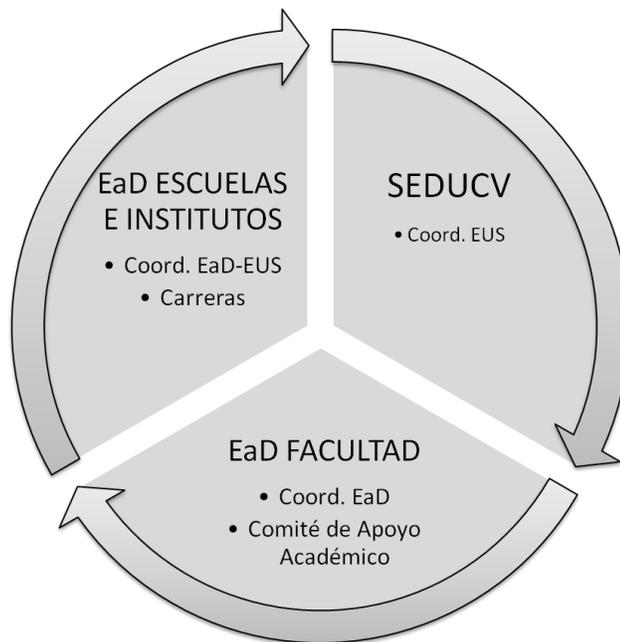


Figura 10. Organización institucional EaD-EUS.

Teniendo éste órgano implicaciones en aspectos que necesariamente asumir asuntos didácticos y curriculares, para lo cual la demanda de especialistas en el ámbito curricular, instruccional, en EaD y del uso de los EVEA, será fundamental en estos espacios de consulta, para más adecuadas tomas de decisiones y gestiones de calidad.

b. De orden curricular, si se pretende una gestión pertinente de la modalidad de EaD desde los entornos virtuales es necesario abordar asuntos curriculares que apunten a la calidad académica, el Reglamento de EaD da pautas precisas en el Artículo 31: "Los planes y programas impartidos en la modalidad de educación a distancia, serán equivalentes a los que rigen en la modalidad presencial" (UCV, 2010, p. 36). Siendo así, las ofertas curriculares, de una Escuela que ofrece un determinado Plan de Estudio en la modalidad tradicional, presencial, no necesariamente deben ser idénticos en sus elementos, en términos de la malla curricular u otros componentes de diseño curricular, sino que se pueden sugerir propuestas equivalentes en cuanto se garanticen aspectos fundamentales de la propuesta de formación, perfil curricular y el fin de la carrera.

La intervención de las instancias curriculares en los diversos niveles de toma de decisión será fundamental, de allí la importancia de la vinculación e integración entre entes encargados de la EaD y entes encargados de las orientaciones de orden curricular. Tal es así que el mismo Artículo 31 completa en su texto: "En el caso de nuevos planes y programas impartidos en esta

modalidad, deberán ser autorizados por las instancias académicas correspondientes". (Ibídem)

En este sentido, será importante tomar en cuenta la naturaleza propia de cada carrera, sus bases y fundamentos, los perfiles de formación, las mallas curriculares, entre otros elementos, en atención a los lineamientos de cada Escuela, Facultad y de las políticas académicas que en el ámbito curricular ha ido desarrollando la UCV, por medio de las instancias del Vicerrectorado Académico, más específicamente la Gerencia de Planificación, Desarrollo y Evaluación Curricular, de la cual deben emitirse pautas, orientaciones o sugerencias que permitan a las instancias curriculares locales favorecer la convergencia de los parámetros de orden curricular en consonancia con su gestión en el entorno virtual, de manera que asegure una articulación armónica y se evite un traslado arbitrario de la modalidad presencial a la modalidad de EaD.

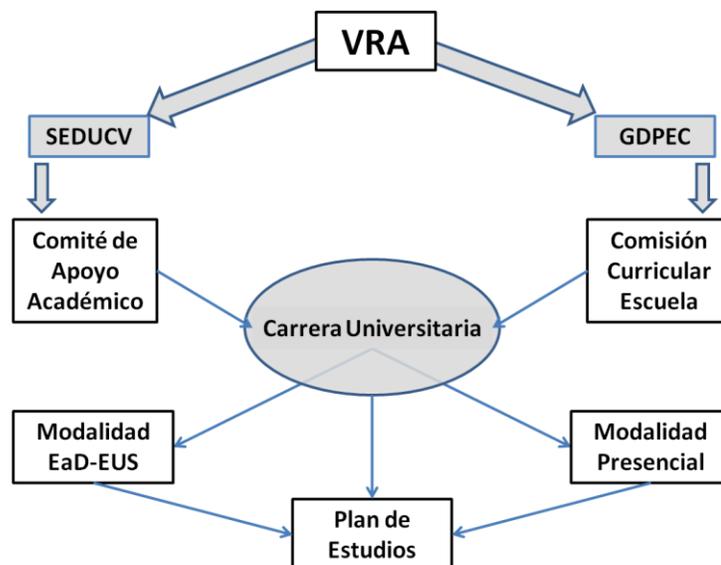


Figura 11. Proceso para las carreras gestionadas en EaD-EUS.

c. De orden didáctico: Otros aspectos de la gestión didáctica y curricular de los planes de estudio que se deben ejecutar desde la modalidad en EaD de la UCV están regulados en diversas pautas, tales como el Artículo 34 que indica pautas en referencia a los aspectos instruccionales: "En cuanto a los materiales instruccionales y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación a distancia, se atenderá lo que dispongan las normas generales para el sector universitario".(UCV, 2010, p. 36)

En virtud de esto, se sugiere en el *Proyecto de Reglamento Nacional de EUaD* (MPPEU, 2012) tener en cuenta los siguientes aspectos, a fin de asumir la EaD desde una perspectiva virtual y asegurar la calidad de su implementación didáctica:

Las Instituciones de Educación Universitaria garantizarán a las y los estudiantes los **recursos de formación pertinentes para la enseñanza y el aprendizaje a distancia de acuerdo a la naturaleza de la formación y diseño curricular correspondiente**, en los cuales se contemplen las especificaciones y orientaciones educativas para el trabajo autónomo y colaborativo, la construcción colectiva de saberes, la interacción y la comunicación continua entre los actores sociales involucrados y la evaluación como proceso integral. (Art. 26)

Los **recursos de formación estipulados como materiales y medios utilizados** en la Educación Universitaria a Distancia, estarán definidos según el modelo educativo institucional, los lineamientos del diseño para su entrega a distancia y contextualizados a las necesidades de formación y a las características culturales, lingüísticas, sociales y

productivas de los ámbitos regionales y locales en los cuales se desarrolle la educación a distancia. (Art. 37)

Las Instituciones de Educación Universitaria del Estado venezolano, garantizarán a las y los actores sociales involucrados en el hecho educativo, **las condiciones de conectividad, navegabilidad y manejo de dispositivos físicos y técnicos para el acceso adecuado a las tecnologías de información y comunicación**, cuando sea ésta la tecnología base con la cual se garantice las mediaciones didácticas, las interacciones continuas y periódicas y el acceso a servicios administrativos y de apoyo. (Art. 47)

El Reglamento vigente de la UCV también hace referencia explícita a los aspectos referido a la evaluación de los aprendizajes gestionados desde la modalidad de EaD; en este sentido, el Artículo 41 refiere:

La evaluación de los aprendizajes se desarrollará con atención a su concepción como proceso proveedor de información oportuna para la toma de decisiones en procura de mejorar y consolidar los aprendizajes del estudiante, en consecuencia se privilegiará **el énfasis en la evaluación formativa, con el fin de garantizar los resultados del aprendizaje con la evaluación sumativa**. (UCV, 2010, p. 37)

Esto permite asegurar elementos didácticos propios de las nuevas tendencias en evaluación, que se vincularían con esta innovadora gestión de la planificación instruccional y de los planes curriculares

regidos desde esta modalidad de EaD asegurados desde los EVEA.

Con estas innovaciones, en materia de evaluación no se debe olvidar el enfoque primigenio de la modalidad que declaraba dos formas de evaluación, con sus especificaciones, a saber: "**A distancia:** autoevaluación y evaluaciones periódicas a distancia. **Directa o presencial:** evaluaciones integrales y/o pasantías en la sede de los Estudios Universitarios Supervisados"¹⁶ (UCV, 1975, p. 17). La combinación de estas pautas de evaluaciones con las TIC, puede marcar una pauta en nuevas formas de evaluación en esta modalidad de EaD.

De esta manera, estas y otras pautas que recogen el espíritu e intencionalidad de la EaD a nivel universitario en el país y lo que ya tiene pautado la UCV, permiten perfilar importantes retos curriculares y didácticos que deben ser ejecutados en corto y mediano plazos, a fin de asegurar la incorporación de la modalidad a las nuevas exigencias en este nivel educativo. La EE-UCV, con su experiencia ya desarrollada, aunque de forma aislada y fraccionada, puede contribuir en la consolidación de este modelo de enseñanza universitaria. De ser así la adecuación de los EUS y la transformación pertinente de su gestión podría estar asegurada.

Estos lineamientos y políticas, que deben promover la excelencia académica en los planes de estudio, gestionados en la modalidad a distancia y virtual así como otros aspectos que orientan el quehacer académico,

¹⁶ El destacado en **negrita** en nuestro.

se harán operativos en una propuesta de gestión a nivel microcurricular, que servirá como referente para la futura consolidación de los EUS desde una nueva perspectiva que asegure su oferta educativa. Esto a partir de la descripción y análisis de la experiencia que hasta ahora se ha desarrollado en el marco de las asignaturas de *Didáctica I* y *Didáctica II*, cuyos programas son gestionados en la Cátedra de Curriculum, EE-UCV.

Hacia la Gestión Curricular de los EUS-EE en el Campus Virtual-UCV

Diversidad de investigaciones, artículos y propuestas han sido ofrecidos para sustentar la necesidad de una gestión desde lo virtual de los EUS como modelo de EaD, sobre todo dentro de la EE-UCV que tiene la experiencia más sistematizada en esta modalidad de estudios y un importante número de ensayos que han puesto en práctica los recursos de las TIC para gestionar algunas asignaturas.

Sin embargo, como se plantea en la justificación de este estudio y se reitera a lo largo del trabajo, muchos de estos ensayos o experiencias se han desarrollado al margen de la referencia teórica que sustenta la modalidad virtual y su necesaria correspondencia con el planteamiento curricular de la institución, y como respuesta a iniciativas aisladas de algunos profesores con buena disposición, sin tener una integración o vinculación con la gestión global de la modalidad que sigue siendo convencional, y sin ser un lineamiento institucional que de alguna manera establezca esta

práctica de forma definitiva y en correspondencia a la visión emergente de gestión en EaD, cónsona con los tiempos universitarios y las pautas del Reglamento del SEDUCV.

Como se ha venido desarrollando en apartados anteriores, la UCV dispone de la base normativa sobre la EaD, la plataforma tecnológica institucional, el espacio de formación para los docentes y de un dossier de experiencias gestionadas desde diversas unidades curriculares, un estudiantado conocedor de las TIC y necesidades sentidas en la UCV que impulsan cambios hacia estrategias de formación más flexibles y menos costosas. Los EUS-EE, en concordancia con Alvarado (2010), constituyen: "El escenario propicio para este trabajo, en tanto es la experiencia pionera, consolidada y oficial de los estudios a distancia de la UCV, [y] se propone como objetivo la incorporación de las TIC en forma progresiva..." (p. 88).

Si bien es cierto que está como prioridad la tarea de la transformación curricular integral de la EE-UCV, especialmente en lo que se refiere a la propuesta de EaD gestionada desde los EUS, es importante retomar y valorar las iniciativas que se han implementando en EVEA para reflexionar acerca de su pertinencia académica desde la óptica curricular, y de este modo obtener evidencias que justifiquen los cambios u optimización de orden logístico, administrativo y didáctico que impacten positivamente en la gestión curricular.

En virtud de que los EUS han sido asumidos como prioridad por el SEDUCV¹⁷, que la formación de su profesorado está asegurada institucionalmente por SADPRO¹⁸, que la Gerencia de Planificación, Desarrollo y Evaluación Curricular de la UCV¹⁹ impulsa y ha dado los lineamientos para los procesos de transformación curricular, es imperativo asegurar una gestión de los EUS cónsona con estas posibilidades, con las demandas y con las necesidades existentes.

Este asunto debe ser asumido institucionalmente, las experiencias para sustentarlo y justificarlo existen. De acuerdo con Rondón (2012): "Hoy, es preciso que los EUS replanteen sus asesorías, estrategias y recursos didácticos, adaptándolos a necesidades y demandas educativas actuales para lograr una educación más eficiente para el mayor número posible de estudiantes". (p. 17).

Si a esta propuesta de trabajar en los EUS desde los EVEA, que cada vez toma más fuerza, con el peligro que si no se asumen sigan siendo iniciativas aisladas, se le unen nuevos componentes de apoyo que ofrece la UCV desde las TIC, se podrá asegurar una gestión de alto nivel académico y de valiosa proyección. La EE-UCV está obligada, por su naturaleza y fines, a ser vanguardia en este sentido.

En la actualidad, el Vicerrectorado Académico²⁰ está impulsando estructuras y actividades que apuntalan la

¹⁷ Ver sitio Web: <http://www.ucv.ve/seducv>

¹⁸ Ver sitio Web: <http://www.ucv.ve/sadpro>

¹⁹ Ver sitio Web: <http://www.curricular.info/>

²⁰ Ver sitio Web: <http://www.ucv.ve/estructura/vrac/menu-horizontal-vrac.html>

transformación y su vinculación con la virtualidad tal como lo establece en «Claves de la docencia universitaria», entre las cuales se mencionan la innovación y transdisciplinariedad y flexibilidad curricular y la virtualidad de la enseñanza. (Cf. *Hora Universitaria*, julio 2013, pp. 7ss)

A esto se suman los aportes de la Biblioteca Central que con el apoyo de la Dirección de Tecnologías de la UCV (DTUCV), ofrece con el servicio de Biblioteca Virtual²¹ el Sistema de Información Científica, Humanística y Tecnológica (SICHT)²², que brinda diversas bases de datos, publicaciones digitales, catálogos en línea, para la investigación y para el soporte de los estudiantes y profesores en el desarrollo de sus asignaturas virtuales, presenciales o bimodales.

Se cuenta también con el servicio virtual de Saber UCV²³ como el repositorio institucional de la Universidad, que permite el acceso libre a la producción intelectual, materiales y recursos académicos elaborados en las áreas de docencia, investigación y difusión dentro de la institución y permite acceder a los trabajos, antecedentes y diversas actividades que se logran realizar en la Universidad.

Estas y otras iniciativas que van surgiendo en Facultades, Escuelas, Institutos y otras dependencias de la UCV dan un soporte consolidado que permite asegurar una gestión curricular de los EUS en el Campus Virtual, que fortalece esta modalidad de la EaD y asegura el

²¹ Ver sitio Web: <http://www.sicht.ucv.ve:8080/bc/index.jsp>

²² Ver sitio Web: <http://www.sicht.ucv.ve:8080/sicht/index.js>

²³ Ver sitio Web: <http://saber.ucv.ve/jspui/>

impulso necesario en la formación de los educadores que reclama el país.

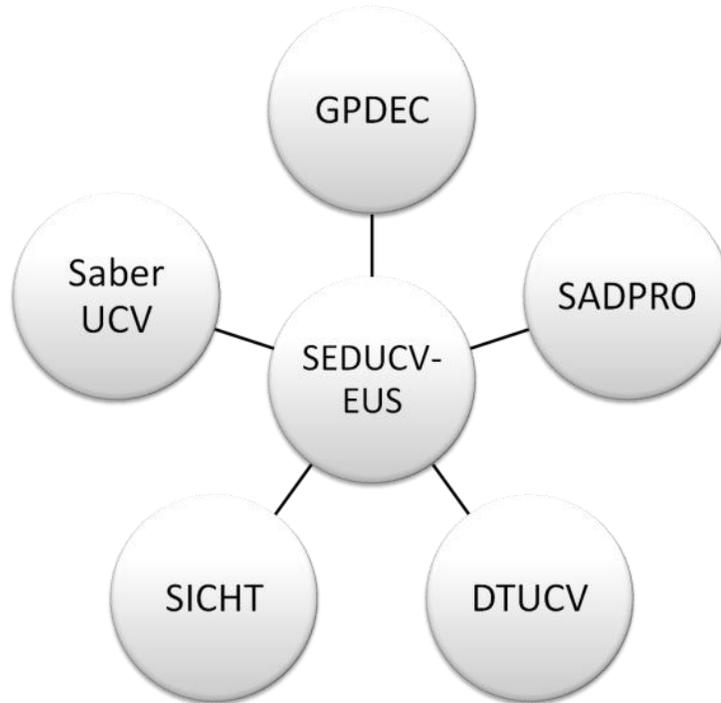


Figura 12. Relación del SEDUCV y EUS con otras instancias de apoyo curricular y tecnológico en la UCV.

La gestión de los EUS desde los espacios virtuales que brinda la UCV es por lo tanto posible y pertinente, en virtud de que la Universidad ofrece institucionalmente el soporte y los elementos que ayudan a esta gestión. Con base en lo expuesto hasta ahora, en esta investigación se asumió el reto de implementar una propuesta consolidada, en un ámbito concreto (microcurricular) para rescatar y dar vitalidad a un servicio que atiende un importante número de estudiantes y que exige cambios de acuerdo a las nuevas tendencias y a la naturaleza actual de la modalidad de estudios.

CAPÍTULO III

TRAYECTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente Capítulo se exponen los elementos, aspectos y pasos relativos al proceso metodológico asumido teóricamente y puesto en práctica para el logro de esta investigación en su indagación, interpretación y posterior presentación de la propuesta de gestión curricular pretendida. Se indica el tipo de investigación, se fundamentan y explican los elementos referidos al diseño de la misma, a fin de obtener las categorías esenciales que le dan soporte a los resultados obtenidos.

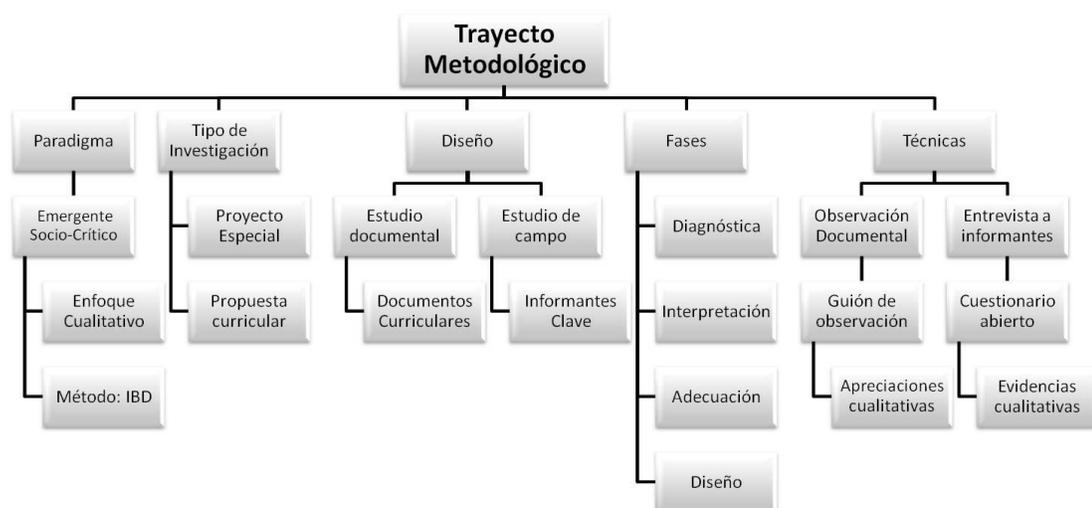


Figura 13. Trayecto Metodológico.

La Investigación y su Contexto Metodológico

La investigación desarrollada se ha asumido y constituido como un Proyecto Especial en tanto que "los proyectos especiales se conciben como creaciones tangibles, susceptibles de ser utilizadas como soluciones a problemas demostrados..." (UPEL, 2011, p. 22). Siendo la presente una propuesta de gestión curricular concreta (micro-curricular) que surge como resultado de la investigación, se sustenta como proyecto especial toda vez que, de acuerdo a su alcance y resultado, se circunscribe en esta categoría por sus características como recurso educativo y tecnológico para la gestión curricular, asumiendo que en los proyectos especiales se incluyen: "la elaboración de (...) materiales de apoyo educativo, el desarrollo de software, prototipos y de productos tecnológicos en general" (Ídem); en este caso, una propuesta de gestión curricular como un producto tecnológico para aprovechamiento educativo a nivel universitario.

Se enmarca en el ámbito educativo y, por los objetivos planteados y su naturaleza, se circunscribe en el paradigma socio-crítico, en tanto que se sustenta en las siguientes premisas:

- La investigación debe elaborar teorías prácticas, construidas desde la misma situación en que ocurre la acción educativa (Schon, 1983)
- El conocimiento pedagógico se obtiene desde la situación misma en que dichas prácticas tienen lugar (Habermas, 1982)

- La investigación centra su atención en el significado humano en la vida social y en su explicación por parte del investigador (Erickson, 1989)
- La naturaleza del conocimiento educativo es subjetiva, no neutra ni universal. De ahí la importancia del contexto en el que se produce (Lorenzo, 1994).

Por lo antes expuesto, el estudio se inscribe básicamente en el **enfoque cualitativo**. Asumiendo que las tendencias dentro del mismo, de acuerdo con Rodríguez y Valdeoriolla (2008):

...Se orientan hacia la comprensión de las situaciones únicas y particulares, se centran en la búsqueda de significado y de sentido que les conceden a los hechos los propios agentes, y en cómo viven y experimentan ciertos fenómenos o experiencias los individuos o los grupos sociales a los que investigamos. (p. 47)

Enmarcándose en los paradigmas emergentes y de la complejidad del conocimiento, aplicables en la investigación educativa, se asume esta posibilidad a favor de una investigación que, en lo educativo y curricular, está llamada a incorporar diversas visiones e integrarlas, en un sentido de interdisciplinariedad, compartiendo la afirmación de los precitados autores al indicar que: "...la investigación en educación ha tendido hacia propuestas mucho más comprehensivas, propias de planteamientos cualitativos...". (p. 66)

En este contexto, Rodríguez, Gil y García (1999) plantean que: "...no existe «una» investigación cualitativa

sino múltiples enfoques cuyas diferencias fundamentales vienen marcadas por las opciones que se tomen en cada uno de los niveles (ontológico, epistemológico, metodológico y técnico)...". (p. 38)

De esta manera, se entiende y asume con Strauss y Corbin (2002) que la investigación cualitativa es aquella que "produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación..." (pp. 11-12); siendo alternativa, más que contraria, a los tradicionales métodos cuantitativos de corte positivistas, válidos en otros contextos.

En esta investigación el proceso educativo que se estudia y propone es un asunto social capaz de ser analizado desde diversas perspectivas y con posibilidades que se integren para dar un aporte más cercano a la realidad, dentro de esto se acota que:

Al hablar sobre análisis cualitativo, nos referimos, no a la cuantificación de los datos cualitativos sino al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico. Los datos pueden consistir en entrevistas, observaciones, pero también pueden incluir documentos...". (p. 12)

En este sentido, el enfoque cualitativo asumido se ubica dentro de lo que Martínez (2011) denomina paradigma científico pospositivista, en tanto que asume el conocimiento "...como el fruto o resultado de una interacción, de una dialéctica, o diálogo entre el conocedor y el objeto conocido" (p. 26). Aceptándose que en este diálogo "...entre el sujeto y el objeto tienen voz

múltiples interlocutores, como los factores biológicos, los psicológicos y, sobre todo, los culturales: todos ellos influyen en la conceptualización o categorización que se haga del objeto...". (Ídem)

Para ello, Martínez (2011) precisa como metodología pospositivista, que: "La investigación cualitativa trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de comportamiento y manifestaciones..." (p. 66). Es decir, se le da relevancia y validez a los significados inmediatos y locales de las acciones desde el punto de vista de los actores, de los cuales emergen los informantes clave.

Dentro de esto, Strauss y Corbin (2002) hacen ver, basados en Stern (1980), que: "los métodos cualitativos pueden usarse para explorar áreas sustantivas sobre las cuales se conoce poco o mucho pero se busca obtener un conocimiento nuevo" (p. 12). Por otra parte, concretamente en el plano metodológico, Rodríguez *et al.* (1999), sugiriendo aportes de Guba y Lincoln (1994) y Angulo (1995), afirman que "...los diseños de investigación cualitativa tendrán un carácter emergente, construyéndose a medida que se avanza en el proceso de investigación, a través del cual se puedan recabar distintas visiones y perspectivas de los participantes". (p.35)

En este contexto se ha optado por el aporte sustantivo que ofrece la metodología identificada como **Investigación Basada en Diseño (IBD)**, la cual, dentro del enfoque cualitativo y socio-crítico, surge como un modelo que, a tenor de Rodríguez y Valldeoriolla (2008), es

"emergente en la investigación educativa que nos explica cómo, cuándo y por qué las innovaciones educativas funcionan en la práctica" (p. 67). Esta es una propuesta metodológica abierta y flexible que se centra en el diseño y exploración de todo tipo de innovaciones educativas, en el campo de lo didáctico, lo instruccional y lo curricular, así como en lo organizativo (la gestión), considerando en sus abordajes e indagaciones también posibles productos tecnológicos de apoyo a la práctica educativa, contribuyendo a una mejor comprensión de la naturaleza y condiciones del aprendizaje.

Los precitados autores, basados en Bell (2004), hacen hincapié que la IBD es una opción del enfoque cualitativo que se centra en propuestas enfocadas diseños y exploraciones "...de todo tipo de innovaciones educativas, a nivel didáctico y organizativo, considerando también posibles artefactos (ej. *software*) como núcleos de esas innovaciones, y contribuyendo, consecuentemente, a una mejor comprensión de la naturaleza y condiciones del aprendizaje..." (p. 67); por lo que se considera pertinente para el desarrollo de la presente investigación. Cabe acotar, que la IBD: "...se muestra como una metodología más que válida para la generación de explicaciones causales sobre procesos de aprendizaje, pudiendo dar paso a diseños experimentales" (p. 70), asumiéndose que está en proceso de consolidación dentro del espectro de los estudios cualitativos en educación.

Siendo así, se consideran como base estos elementos metodológicos toda vez que se ejecutaron aspectos de la

investigación para la transformación curricular y didáctica, favoreciendo el enriquecimiento de la práctica instruccional universitaria y en la modalidad de EaD, específicamente en los EUS-UCV, mediante la interpretación de la realidad estudiada y la reflexión crítica de los principales autores involucrados.

Para ello, afirman Rodríguez y Valldeoriolla (2008), al sustentar la IBD, que:

...Investigadores e implicados (prácticos) trabajan de forma conjunta, intentando así generar cambios significativos en el contexto. La implicación de ambos en el proceso de investigación supone una profunda reflexión sobre sus propias experiencias como diseñadores de procesos de enseñanza-aprendizaje. Una manera de llevar a cabo estas reflexiones y posicionamiento en el escenario es mediante «narrativas personales». (p. 69)

Esta perspectiva cualitativa asume que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos y su enfoque tiene su valoración en el ámbito educativo, cuyas características Alvarado y García (2008) consideran pertinentes, en los siguientes términos:

a. la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; b. la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento así como de los procesos implicados en su elaboración, y c. la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica. (pp. 191-192)

Con base en los aportes de Carr y Kemmis (1988), dentro del paradigma socio-crítico se asume y defiende

que la educación no ha de concebirse sesgada como una actividad teórica, los problemas a los que la educación dirige su atención apuntan a los aspectos prácticos. Esto hace de la práctica una cosa más «teórica» en el sentido de enriquecerla mediante la reflexión crítica, sin que, al mismo tiempo deje de ser «práctica».

En virtud de esto, el alcance de la investigación es fundamentalmente de orden curricular, por cuanto que busca presentar propuestas de intervención didáctica en el ámbito de la educación, concretamente la educación universitaria, asumiendo orientaciones del modelo de investigación curricular sugerido por Sthenhouse (1991), quien indica que "El currículo se diseñaría teniendo muy en cuenta su potencial contribución a la investigación" (p. 175). Y que, a su vez, el mismo debería "...estar justificado no solo por motivos educativos, sino también de investigación, pero tendría la función de una exploración investigadora" (Ídem).

Teniendo en cuenta las premisas de la IBD declarada, se considera, con Gibelli (2014), citando a Confrey (2006), que "los estudios se desarrollen, usualmente, en torno de la introducción de nuevos temas curriculares, nuevas herramientas para el aprendizaje de esos temas o nuevos modos de organización del contexto de aprendizaje" (p. 5). En este sentido, insiste Gibelli, que con este modelo de investigación se opta:

...Por estudiar los problemas de aprendizaje en sus contextos naturales con el propósito explícito de producir modificaciones que lleven a mejores aprendizajes. Esta opción ubica al problema de estudio en una compleja red

de fuerzas socioculturales. Por ello la IBD no acepta modelos simples de causa y efecto en el estudio de ambientes sociales complejos; su propósito es comprender y mejorar los aprendizajes, que se entienden como procesos situados en contextos particulares. (Ibídem)

En este mismo orden de ideas, se asumen la investigación como un estudio de campo, teniendo en cuenta lo que afirma la precitada autora:

Los investigadores que adoptan esta metodología en el campo educativo están interesados en generar conocimiento que contribuya a mejorar la calidad de las prácticas instructivas en diferentes niveles, contextos y áreas disciplinarias. Son estudios de campo, (...) en un contexto de aprendizaje particular para atender, mediante un diseño instructivo, al logro de una meta pedagógica explícitamente definida. (p. 6)

Para la UPEL (2011), una investigación de campo puede ser, entre otros tipos: "...de análisis sistémico, análisis de contenidos; y cualquier otro diseño de investigación dentro de los enfoques cualitativo, interpretativo, de crítica social u otros enfoques emergentes" (p. 18). En tal sentido, en este trabajo se consideró el análisis de los documentos curriculares, de significativo interés para comprender el hecho estudiado y poder sugerir formas de gestión, partiendo de los aportes de los propios expertos de la gestión curricular, que actúan como informantes clave.

Delineando la Investigación

En concordancia con el enfoque cualitativo adoptado y los objetivos planteados, se delineó la investigación atendiendo a las siguientes características:

- **Estudio documental de carácter descriptivo.** Por cuanto explica y define en detalle las cualidades, características y circunstancias curriculares de dos asignaturas, en sus componentes principales, lo cual implicó la valoración y el análisis de los documentos curriculares a fin de dar respuesta a la necesidad de establecer la pertinencia curricular de las asignaturas estudiadas en término de las condiciones de los programas oficiales de las mismas y sus respectivos materiales instruccionales.
- Se llevó a cabo un **estudio de campo de carácter exploratorio**, dentro de las consideraciones metodológicas antes indicadas, toda vez que, a tenor de Rinaudo y Donolo (2010), con la IBD se "...interviene en un contexto de aprendizaje particular para atender, mediante un diseño instructivo, al logro de una meta pedagógica explícitamente definida" (p. 5). Asunto importante, dado que para este logro se acudió a fuentes primaria con la consulta, por medio de entrevistas abiertas a implicados directos, como informantes clave, expertos en la gestión de las asignaturas objeto de estudio; esto para profundizar en las condiciones de pertinencia interna de las unidades curriculares estudiadas, desde la opinión de sus

protagonistas e indagar sobre su proyección a la gestión virtual de las mismas.

Con estos elementos característicos se hizo adaptación de la propuesta de IBD, que Gibelli identifica como la preparación del diseño, cuando establece que: "esta etapa comporta la definición del diseño y la formulación, de manera explícita y detallada, de los criterios que lo sustentan" (p. p). En nuestro caso de estudio, se desarrolló dicha etapa atendiendo a las fases, tal como se describe a continuación:

a. Fase de diagnóstico: enfocada a desentrañar la situación en estudio, se desarrollaron dos actividades fundamentales:

- La revisión de los documentos curriculares, como programas de asignaturas y materiales instruccionales que actualmente se utilizan de forma impresa, que sustentan y permiten la actual gestión de las asignaturas estudiadas, con el objeto de visualizar y ponderar el soporte formativo e institucional de la propuesta de gestión curricular, su estado actual y su proyección. Esta fase implicó la descripción de los documentos curriculares y la cualificación de su pertinencia, así como establecer elementos que sustentan institucional y curricularmente la propuesta.
- La consideración de los documentos curriculares e indagación de la gestión actual de las asignaturas en cuestión, fue posible a través de la entrevista

a los docentes expertos en contenidos y gestión de las asignaturas en cuestión, con el objeto de caracterizar y analizar la realidad dada en la ejecución de estos cursos en la modalidad vigente, así como su opinión sobre la posible proyección en la gestión virtual.

b. Fase de interpretación: en la que se consideró la respuesta a la primera interrogante del estudio y, junto a la fase previa, se logró el primer objetivo de la investigación, en el cual se establece la indagación sobre los componentes curriculares, didácticos e instruccionales de las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II*, gestionadas en la modalidad EUS (EE-UCV), tomando en consideración el diagnóstico antes realizado, de modo que fuese posible sistematizar los aspectos aportados por los expertos (informantes clave) que permitieron valorar las iniciativas didácticas aplicables en las unidades curriculares y concluir sobre la posibilidad de la propuesta curricular para ser gestionada virtualmente en los EUS.

c. Fase de adecuación: con base en los resultados de la indagación e interpretación previas, se abordó el segundo objetivo específico de esta investigación, referido a la adecuación de los componentes curriculares pertinentes y viables para la gestión de las asignaturas en cuestión, así como la respuesta a la segunda interrogante del estudio. En síntesis, se reestructuró la propuesta de gestión curricular y didáctica, y, en correspondencia con el marco teórico de la investigación, se generó posteriormente la instrucción para el logro de

la intencionalidad formativa dada a las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II* a través de EVEA. Esta fase concluyó con la reformulación de los programas de las mencionadas unidades curriculares potenciando su pertinencia interna para su gestión en la plataforma virtual y la planificación instruccional o didáctica, la cual se describe con detalle en el Capítulo siguiente.

d. Fase de diseño: que favoreció la construcción de la propuesta de gestión curricular, permitiendo el logro del tercer objetivo de este trabajo, el cual se planteó el diseño de los componentes curriculares, con sus especificaciones didácticas e instruccionales, para lo cual se elaboraron y organizaron los módulos y los materiales instruccionales que apoyarán la gestión de los cursos por medio de los entornos virtuales, concretamente desde el Campus Virtual de la UCV, a través de la Plataforma Moodle.

De acuerdo con lo indicado para la IBD, y lo que destaca Gibelli se logró “definir las metas de aprendizaje, describir las condiciones iniciales del contexto en el que se implementó la intervención, definir las intenciones teóricas del estudio, así como elaborar el diseño instructivo”. (p. 7)

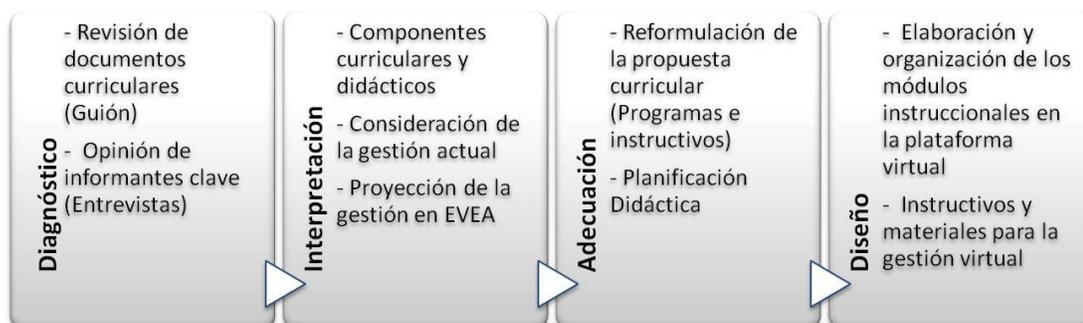


Figura 14: Fases de la investigación.

Por las características de administración curricular de las asignaturas en cuestión, el proceso del plan académico, y dadas las particularidades y naturaleza de las unidades curriculares implicadas, no se planteó, de acuerdo a lo sugerido por Gibelli, dentro del modelo de IBD, la Implementación del experimento de diseño y el Análisis retrospectivo (Cf. p. 7); en otros términos, la ejecución formal de la propuesta ni su posterior evaluación, debido a las múltiples implicaciones propias de la institución que gestiona los programas. La ejecución, evaluación de la misma y su incorporación oficial a la práctica de los EUS, quedan abiertas como continuidad de este proceso, para una investigación complementaria.

Técnicas Aplicadas en el Estudio

Dentro de los principios de flexibilidad y amplitud de la investigación de orden cualitativa, se utilizan diversas técnicas de investigación de acuerdo con los requerimientos dados por los objetivos de la investigación.

Se consideraron dos técnicas fundamentales: **la observación documental** de los principales insumos curriculares (programas de asignaturas y materiales instruccionales) por parte del investigador, para el logro de consideraciones descriptivas de los mismos; y **la entrevista a informantes clave**, para pulsar la opinión sobre los materiales curriculares, su gestión actual y proyectar la gestión en un entorno virtual.

Observación Documental de Materiales Curriculares

La observación documental, es asumida por Hurtado (2002) como "...la técnica en la cual se recurre a la información escrita, ya sea bajo la forma de datos (...) o como textos que en sí mismo constituyen los eventos de estudio" (p. 427). En nuestro caso, esa información textual proviene de los diversos documentos curriculares que sostienen la gestión de las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II*, administradas en la formación de educadores por la modalidad de EUS-UCV. Cabe destacar lo que afirma Wittrock (1989) sobre el propósito de la observación, indicando que la misma en los medios educativos apunta a: "...obtener una descripción o representación de acontecimientos, procesos y fenómenos, así como de los factores que influyen en ellos. Esa información es necesaria para comprender y mejorar la escolaridad, la instrucción y el aprendizaje". (p. 310)

En general, en un proceso de investigación de enfoque cualitativo, dentro de lo que se ha venido sustentando y de acuerdo con lo que sugieren Rodríguez *et al.* (1999), la observación es "...entendida como un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema. Como tal proceso en él intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado" (p. 150); será, por lo tanto, un proceso deliberado y orientado por un propósito o problema; para este caso de estudio, la indagación sobre los documentos de carácter curricular antes descritos.

La observación de los materiales curriculares considera un estudio de los documentos como programas de asignaturas y sus instructivos a la luz del Plan de Estudio, así como los documentos que sustenten la gestión curricular de los mismos, como el Diseño Curricular de la Escuela, la normas y lineamientos curriculares de la Institución, entre otros. Se trata de una actividad que permite cualificar los componentes estructurales, los contenidos y la propuesta didáctica en la gestión de cursos universitarios.

Tratando lo relativo a la observación de programas de asignaturas, Camperos (2011) indica que esto implica:

...Juzgar a partir de evidencias directas e indirectas la pertinencia, como la capacidad y adecuación del mismo para la consecución de las competencias, objetivos y metas deseadas o propuestas en el mismo; lo que equivale a decir que se trata de verificar cuál es **el nivel de pertinencia pedagógico-didáctica que posee para ayudar a canalizar, promover y lograr el aprendizaje deseado en el área en que se ubica el programa, modulo, unidad curricular o asignatura evaluada. Así como también es valorar la calidad del programa al promover, conducir y lograr lo que se propone**²⁴. (pp. 10-11)

El abordaje de la gestión de asignaturas, para un referente novedoso en su modalidad de trabajo, en este caso la gestión virtual, requiere una revisión consciente de los programas que las sustentan, así como los demás instrumentos que apoyan la gestión curricular de los mismos, a fin de ajustar estos a las necesidades actuales

²⁴ El resaltado en **negrita** es de la autora.

y a las innovaciones que se desean implementar. En cuanto a ello, resulta importante destacar una vez más lo que aporta Wittrock (1989):

...El propósito de la observación está relacionado con la teoría, las creencias, los presupuestos y/o las experiencias previas de la persona que efectúa la observación. Estos factores conforman el *marco de referencia* del observador e incide en las decisiones que se toman, así como en el proceso observacional. (p. 306)

En esta dinámica, la intencionalidad o propósito están dados por los objetivos de la investigación, por lo que la aplicación de la técnica de observación implica la evaluación de la pertinencia pedagógico-didáctica del programa como documento microcurricular para canalizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, así como la calidad pedagógica-didáctica del mismo en su desarrollo o ejecución. De esta manera se asume con Rodríguez *et al.* (1999) que la observación es un "...procedimiento de recogida de datos que nos proporciona una representación de la realidad, de los fenómenos de estudio. Como tal procedimiento tiene un carácter selectivo, está guiado por lo que percibimos de acuerdo con cierta cuestión que nos preocupa" (p. 151)

En este sentido, se asumió que el desarrollo de la actividad de observación de materiales curriculares ha evolucionado a la par de la evolución teórica y práctica de las ciencias pedagógicas y los componentes de la educación formal, y su evaluación ha ido apuntando a la necesidad de considerar todos los momentos del proceso educativo y especialmente el de la mediación de las

experiencias instruccionales, donde se concreta la didáctica y tiene relevante importancia los materiales que apoyan y sustentan la gestión curricular y que son usados en el proceso de enseñanza y aprendizaje; mucho más si se tiene en cuenta su posible gestión en ambientes virtuales, donde los mismos adquieren especial relevancia curricular.

De esta forma, para esta actividad diagnóstica se consideraron también criterios y orientaciones ofrecidas por Dorrego y García (1991), que de acuerdo a sus aportes, y nuestra adaptación, esta observación documental permitiría indagar sobre "...las consideraciones pedagógicas, de organización, contenido, de actividades, de recursos, de evaluaciones, de aspectos técnico gráficos y de apreciación académica" (p. 146) y sobre elementos "...referidos al aspecto técnico-gráfico y el lenguaje presente en los materiales instruccionales" (Ídem, p. 152), ampliamente ajustables a la evaluación de los materiales instruccionales elaborados para las asignaturas gestionadas en la Carrera de Educación de la UCV por medio de los EUS.

La Entrevista a Expertos

Para obtener información directa sobre estos instrumentos curriculares y la gestión real que ellos implican, se optó por la **entrevista**, definida por Rodríguez et al. (1999) como: "... una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado" (p. 167).

La misma permitió fundamentalmente el logro de información de interés para este estudio de carácter educativo, a través del cual se pudo conocer la opinión o valoración de los informantes sobre el asunto dado. La información se obtuvo a través de la entrevista escrita, a partir de un guión estructurado y autoadministrado con preguntas de respuestas abiertas, que no requirió de la intervención directa del investigador o de un entrevistador. Asumiendo, con Rodríguez *et al.*, que existen "...diferentes tipos de entrevistas que pueden utilizarse en la investigación cualitativa (entrevista estructurada, no estructurada o en profundidad, entrevista en grupos, etc.)". (p. 167)

En el caso de la presente investigación, se trató de una entrevista con el propósito de indagar la opinión de los informantes clave, docentes, considerados expertos, vinculados con la gestión de las asignaturas implicadas en la investigación. Teniéndose en cuenta que con "...el análisis e interpretación de los resultados, el entrevistador sistematiza, ordena, relaciona y extrae conclusiones relativas al problema estudiado". (Ídem)

Es importante acotar que los instrumentos de indagación por consultas abiertas se constituyen en una alternativa a la limitación que ofrece el paradigma cualitativo en cuanto al número de informantes con los que se investiga.

En la Figura 15 se presentan los pasos metodológicos que surgen de estas técnicas de investigación, aplicadas en este estudio.

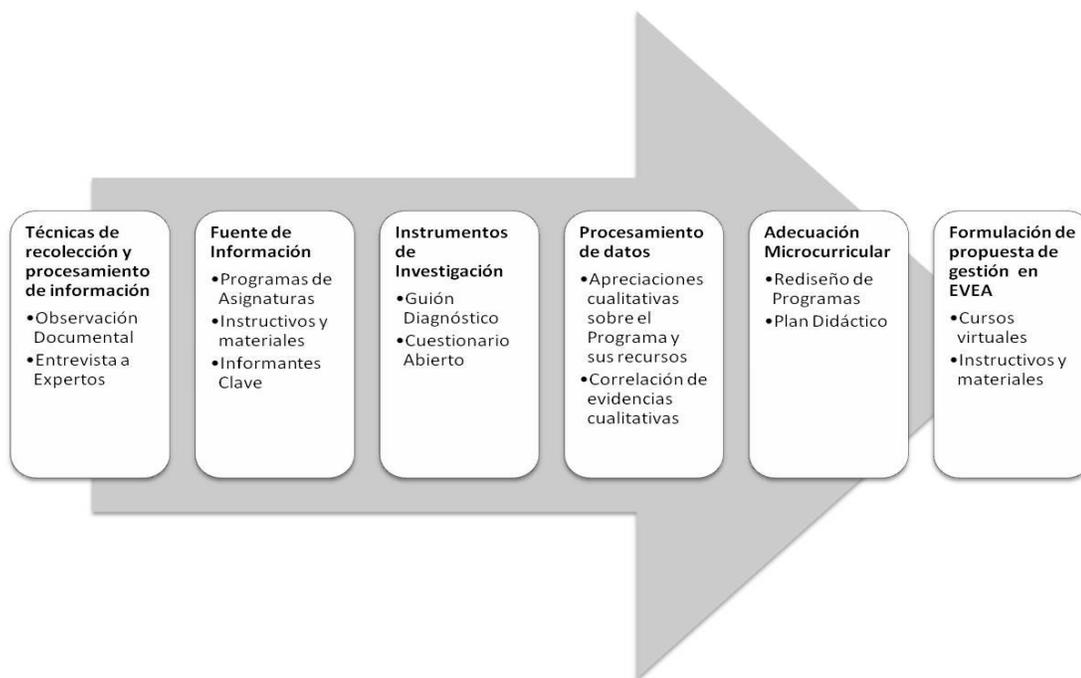


Figura 15: Pasos metodológicos.

Instrumentos para la Recolección de Información

A partir de las técnicas establecidas se definieron los instrumentos de recolección de información que se consideran van a ofrecer los aportes para las interpretaciones y las toma de decisiones en relación al tema de estudio.

Guión de Apreciación Cualitativa de Documentos Curriculares

El guión es un instrumento de elaboración propia, basado en el esquema de evaluación de programas de Camperos (2011), la cual incluye una serie de matrices que indagan sobre la pertinencia pedagógico-didáctica del programa como documento curricular. La propuesta de la autora indica que en este material:

...se concibió que los componentes del programa de cada asignatura podían examinarse en sus interrelaciones, por ello se previó su pertinencia con el diseño curricular y el plan de estudios al cual corresponde; al igual se buscó examinar sus relaciones o articulación con las demás asignaturas que integran los distintos componentes, áreas o ejes curriculares en que se organiza el plan de estudios, donde está inserto el o los programas a evaluar, e incluso con las asignaturas del mismo eje curricular en el que se ubica el programa; por igual se buscó ver la adecuación o ajuste que se daba entre los componentes estructurales del propio programa entre sí.
(p.16)

Por otra parte, en la composición del Guión para diagnóstico cualitativo se tomaron en cuenta aspectos sugeridos en el modelo de evaluación de módulos instruccionales de Dorrego y García (1991), que ofrecen la posibilidad de hacer consideraciones o evaluación de material curricular y didáctico en versiones impresas o físicas.

Para las autoras la aplicación de estos instrumentos, permite "recoger información sobre posibles fallas del material escrito, cuando aún están en proceso de planificación, diseño y realización" (p. 114); así como una vez implementados, "Tiene como propósito recoger información con el fin de tomar decisiones respecto a su adopción o no" (Ídem).

El *Guión para apreciación cualitativa* (Ver Tabla 1) diseñado para este propósito se usó como recurso de orientación para considerar los documentos de cada unidad curricular implicada en el estudio, a fin de ofrecer

opiniones sobre su pertinencia interna, como documentos curriculares, en consonancia con las correlaciones y orientaciones dadas por los cruces de información de los documentos normativos que los sustentan, de modo que puedan hacerse los ajustes de forma y fondo en caso de que proceda, y para perfilar su gestión desde la modalidad de EaD desde una plataforma virtual, el mismo ha permitido lograr las consideraciones curriculares a fin de hacer sugerencias con base a los resultados obtenidos y proyectar su gestión en la modalidad virtual.

Tabla 1
Guión de apreciación cualitativa de documentos curriculares.

APRECIACIÓN DE PROGRAMAS DE ASIGNATURAS
NORMALIZACIÓN DOCUMENTAL:
Elementos formales de identificación en la portada, fuentes de escritura, estética visual, coherencia en redacción.
COMPONENTES GENERALES DEL PROGRAMA:
Presencia estructural y formal de los componentes básicos del programa: Fundamentación, Objetivos, Contenidos, Estrategias, Evaluación, Referencias.
FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA:
Propósitos de la unidad curricular, enfoque filosófico, orientación pedagógica, carácter de la unidad curricular, ubicación en el contexto del plan de estudios.
OBJETIVOS DE LA UNIDAD CURRICULAR:
Formulación de objetivos, estructuración de objetivos, coherencia en la redacción, correspondencia curricular.
CONTENIDOS DEL PROGRAMA:
Características de contenidos, distribución o proporción de su complejidad, adecuación con nivel curricular, proporción en la articulación interna, secuenciación.
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS:
Correspondencia y factibilidad de estrategias de enseñanza, adecuación de las estrategias de aprendizaje, recursos, materiales y medios.
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES:
Propósitos que se cumplirán en la evaluación, tipos de evaluación, formas de evaluación, ponderaciones, periodicidad.

BIBLIOGRAFÍA O REFERENCIAS:

Suficiencia, correspondencia metodológica, bibliografía complementaria, fuentes digitales o electrónicas, actualización y renovación.

Fuente: Adaptación de Camperos (2011)

APRECIACIÓN DE MATERIAL INSTRUCCIONAL**ADECUACIÓN DE LOS OBJETIVOS:**

Logro de los objetivos de aprendizaje, desarrollar el proceso de aprendizaje, tratamiento de los contenidos y actividades señaladas.

ORGANIZACIÓN DEL MATERIAL INSTRUCCIONAL:

Secuencia didáctica, división en secciones o partes, articulan con los contenidos desarrollados.

CONTENIDOS DE REFERENCIA:

Cantidad de contenidos, orientación de los instructivos, fundamentación teórica, valoración del manejo de los contenidos.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS:

Complejidad de las actividades, orientaciones para realizar las actividades, trabajos prácticos, ejercitaciones, reflexiones, desarrollo de investigación, creatividad, reflexión, criticidad, desarrolladas.

RECURSOS PARA EL APENDIZAJE:

Cantidad de información y tiempo curricular, número de lecturas asignadas y su distribución, referencias bibliográficas, técnicas, materiales, instructivos, apoyo tecnológico.

EVALUACIÓN DEL PROCESO:

Evaluaciones iniciales, autoevaluaciones, procedimientos o instrumentos de evaluación, criterios de evaluación, ponderaciones, temporalidad.

COMPOSICIÓN TÉCNICO-GRÁFICA:

Sistema metodológico, distribución y separación en los párrafos, tabla de Contenidos, referencias bibliográficas, conclusiones y resúmenes, uso de recuadros, encabezamiento, ilustraciones.

ENCUADERNACIÓN, FORMATO E IMPRESIÓN:

Color del papel, alineación, tipo de encuadernado, material de las tapas, presentación de portada y contraportada, tamaño del formato, orientación, distribución de los elementos. Nitidez, uniformidad, contraste, tamaño y tipo de fuente, destacados, títulos.

Fuente: Adaptación de Dorrego y García, pp. 146-152

El desarrollo de este *Guión para apreciación cualitativa* permitió emitir un reporte sobre la situación de los documentos curriculares de cada asignatura, especialmente de los programas, como referente para el análisis, interpretación, soporte y contraste a la información aportada por los informantes clave y que permitió un diagnóstico cualitativo más completo para el proceso de categorización y replanteamiento de los

instrumentos de cara a su gestión en una modalidad virtual.

Cuestionario abierto para Informantes Clave

Con relación a la entrevista como técnica de investigación con aplicación de cuestionario abierto, se asumió la construcción de un instrumento que permitió indagar sobre la opinión de informantes clave vinculados a la gestión de las asignaturas implicadas en la investigación.

El cuestionario se asume como un instrumento preestructurado para hacer encuestas o entrevistas, con diversidad de tipologías, formatos y modelos. El mismo, en el ámbito de la investigación cualitativa, según Rodríguez *et al.* (1999), "...supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos". (p. 186)

En nuestro caso, se trató de un cuestionario con planteamientos que interpelaron sobre los indicadores que emergieron de las categorías centrales, dadas por el primer objetivo de investigación, para ser respondidos de forma abierta. Siendo uno de los pocos instrumentos con los que se cuenta en las investigaciones cualitativas para obtener la información sin estar cara a cara con la persona interrogada. Por lo general, los estudios cualitativos se reducen a un número limitado de participantes, pero estos no siempre son de fácil acceso.

Dentro de esto, se debe tomar en cuenta en la investigación referida que la gestión de los EUS-

Educación, involucra, docentes y estudiantes, ubicados en diversos puntos del territorio nacional -tal como se señaló en páginas anteriores- Puerto Ayacucho (Estado Amazonas), Ciudad Bolívar (Estado Bolívar), Barcelona (Estado Anzoátegui) y Barquisimeto (Estado Lara); además de los que se concentran en el núcleo central de la UCV, en Caracas. Esta realidad geográfica implica distancias que hacen complicada la presencia del investigador en cada una de estas localidades, razón por la cual se optó por administrarlos a través de medios electrónicos cumpliendo un protocolo riguroso para su aplicación y posterior procesamiento.

La herramienta de carácter informático, ofrecida por los *Formularios en Línea de Google*²⁵, fue el recurso virtual para el diseño, aplicación y recolección de la información solicitada. En atención, y muy en consonancia con nuestro tema de investigación, a que, de acuerdo con Rodríguez *et al.* (1999):

...La informática se ha convertido en un elemento tecnológico básico dentro de la instrumentación metodológica de la investigación en general, y de la investigación cualitativa en particular, y su introducción en ese ámbito ha supuesto, al igual que en otros campos, un hito de obligada referencia. (p. 238)

De esta forma, el instrumento permitió indagar fundamentalmente sobre las opiniones en referencia a la gestión actual de las asignaturas referidas, la pertinencia del programa, los materiales instruccionales

²⁵ Se creó el formulario o cuestionario gratuitamente con la opción de Google: <https://www.google.com/intl/es-419/forms/about/>

y el modelo de planificación didáctica que se desarrolla. También se pulsó opiniones sobre una posible gestión de las asignaturas en una propuesta totalmente apoyada en la virtualidad. En la Figura 16 se puede observar la presentación en línea del cuestionario diseñado para esta tarea. (El cuestionario completo en el Anexo B)

La información obtenida fue procesada, sistematizando las secuencias de respuestas, los elementos comunes y las divergencias, a fin de apoyar la estructuración y organización de los programas, sus instructivos y la organización de los mismos desde módulos gestionados en el Campus Virtual de la UCV.

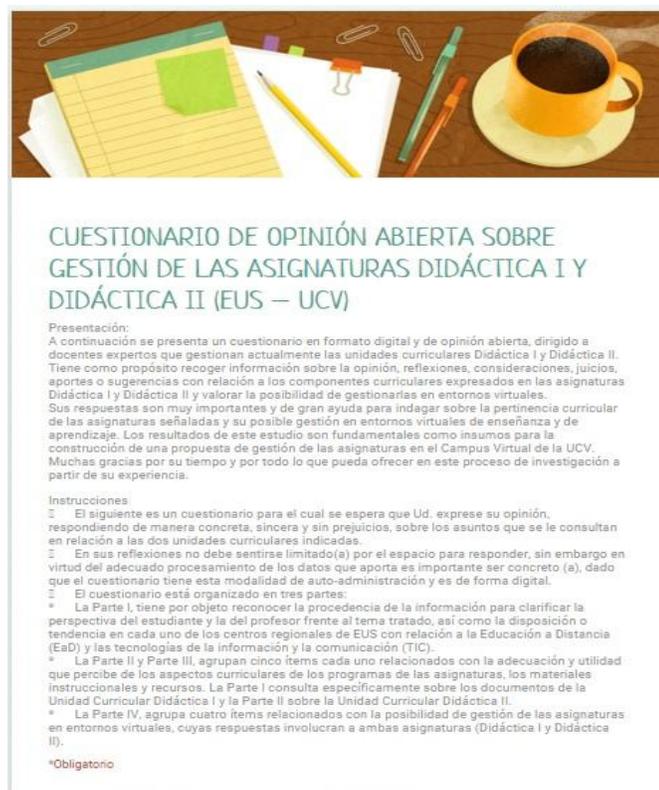


Figura 16: Portada de cuestionario virtual²⁶.

²⁶ El cuestionario se puede visualizar en línea a través del link: <https://docs.google.com/forms/d/1HGE1NACAJWp2OWCTmNaOdy313Ib75pSkKskn3TLVmp8/viewform>

Descripción de Informantes Clave

Dadas las características cualitativas de este estudio, se identifica como ámbito de investigación la ubicación y la delimitación declaradas en el planteamiento del problema y el contexto donde se desarrolló la realidad estudiada, así como el lugar, campo o espacio de trabajo, que incluso puede ser identificado con un tópico o tema.

Con relación al tipo de investigación realizada en el contexto de la educación, Rodríguez *et al.* (1999) afirman que "...una vez identificado el tópico, el investigador suele buscar toda la información posible sobre el mismo, en definitiva se trata de establecer el estado de la cuestión, pero desde una perspectiva amplia...". (p. 66)

En nuestro caso, el ámbito de estudio (descrito en el capítulo anterior) se enmarcó en la EE-UCV, y los actuales encargados de la gestión de las asignaturas de *Didáctica I* y *Didáctica II* en la modalidad de estudios a distancia de los EUS, en cada uno de los cinco centros regionales.

Para la selección de los informantes clave, se adoptó el criterio de muestreo selectivo por conveniencia que, dentro del enfoque cualitativo, a tenor de Sandoval (2002):

Tiene su origen en consideraciones de tipo práctico en las cuales se busca obtener la mejor información en el menor tiempo posible, de acuerdo con las circunstancias concretas que rodean tanto al investigador como a los sujetos o grupos investigados. (p. 124)

Los informantes clave en una investigación cualitativa revisten gran importancia. Estos, de acuerdo a lo planteado por Goetz y LeCompte (1998), "...son individuos en posición de conocimientos, status, o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador" (p. 134). Asumiendo este muestreo selectivo, los informantes clave de este estudio fueron los docentes activos de la Cátedra de Curriculum que gestionan las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II* en los distintos centros regionales.

Para ello, se tomó en cuenta el criterio aportado por Goetz y LeCompte, quienes afirman que los informantes clave son normalmente "...individuos reflexivos, por lo que están en condiciones de aportar a las variables del proceso intuiciones culturales que el investigador no haya considerado" (Ídem). Estos informantes clave para el presente estudio se asumen como expertos en contenido y en la gestión de las unidades curriculares *Didáctica I* y *Didáctica II*.

Diseño del Cuestionario Abierto

Se ha considerado un cuestionario abierto, dada la connotación cualitativa del proyecto y su particular forma de indagación. El mismo ha sido construido con base en las categorías de estudio centrales, descritas y fundamentadas en el capítulo teórico de este informe y que emergieron del primer objetivo específico de esta investigación; teniendo en cuenta la pertinencia curricular de los programas y su accionar didáctico y la

posible gestión de las asignaturas en cuestión en los EVEA. Estas son declaradas específicamente en la respectiva tabla disgregación de categorías de estudio que ha sido diseñada para colocar las mismas en este contexto de estudio cualitativo, de acuerdo al modelo de IBD, permitiendo evidenciar y considerar los asuntos a ser indagados con los expertos. (Ver Tabla 2)

El estudio que se plantea a partir de la metodología de IBD, acota la necesidad de anticipar y comprender cabalmente el modo en que interactúan los diversos elementos el contexto educativo abordado, considerando al detalle los aspectos que pueden intervenir en el curso de la acción didáctica.

En este sentido, Rinualdo y Donolo (2010) aseveran "...la gran importancia que adquiere el conocimiento disponible, tanto acerca de la disciplina en torno de la cual se elabora el diseño como sobre la naturaleza de los procesos de aprendizaje que se espera favorecer" (p. 6). De allí surge la iniciativa de separar los elementos que emergen de las categorías centrales, a partir de lo propuesto en el primer objetivo de investigación para el posterior discurrir metodológico de este trabajo, por medio de lo que se ha denominado una tabla de disgregación de categorías de estudio, pudiendo "...lidiar con el problema de definir qué tipo de datos y qué tipo de análisis resultan necesarios para describir y comprender mejor el funcionamiento del sistema que se estudia..." (p. 5). Esta tabla (Ver Tabla 2) ha permitido abordar en profundidad estas categorías y ha favorecido la construcción del cuestionario para la investigación.

Tabla 2
Disgregación de categorías de estudio.

OBJETIVO ESPECÍFICO	CATEGORIAS CENTRALES	EXPRESIÓN DE LA CATEGORÍA	EVIDENCIAS Opinión expresada por los informantes clave sobre:	ITEM
1. Indagar sobre la pertinencia curricular de las asignaturas <i>Didáctica I</i> y <i>Didáctica II</i> , en el marco del Plan de Estudio de la Carrera de Educación que ofrece la UCV en la modalidad de EUS, proyectando su gestión a través de Entornos Virtuales.	Pertinencia interna (pedagógico-didáctica) de las asignaturas	Adecuación de los aspectos curriculares de los programas de las asignaturas	<ul style="list-style-type: none"> • La coherencia en el enfoque curricular expresado en la fundamentación y los objetivos • La importancia de los contenidos establecidos en el programa • La congruencia de las estrategias enseñanza, aprendizaje y evaluación 	2.1 Y 3.1 2.2 Y 3.2 2.3 Y 3.3
		Utilidad de los materiales instruccionales de las asignaturas	<ul style="list-style-type: none"> • La relevancia didáctica de los materiales bibliográficos, guías e instructivos • La conveniencia pedagógica de los medios y recursos de apoyo didáctico 	2.4 Y 3.4 2.5 Y 3.5
		Proyección en entornos virtuales	Perspectiva de la gestión virtual de las asignaturas	<ul style="list-style-type: none"> • La vigencia del sistema actual de educación a distancia de EUS • La posibilidad de actividades virtuales con apoyo permanente en las TIC • Los ajustes curriculares para la gestión virtual • Las alternativas didácticas para la gestión virtual

En estas categorías centrales se destacan las expresiones concretas de las mismas, que permiten su definición, y, con ella, abordar con mayor precisión la consideración de la congruencia de los aspectos curriculares de los programas de las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II* y sus materiales instruccionales; así como las posibilidades de gestión desde los EVEA. En el proceso de definir el instrumento, se optó por ubicar cada una de estas en cantidad de ítems mínimos, que fueron a su vez reactivos de los planteamientos contenidos en el cuestionario (Ver Anexo B).

El instrumento permitió desentrañar elementos o datos cualitativos, de acuerdo a lo propuesto en el primer objetivo específico de la investigación. Fundamentalmente permitió conocer opiniones para dar cuenta de la pertinencia de los componentes curriculares, y caracterizar la situación actual de la gestión curricular de la modalidad de EUS en la EE-UCV, las condiciones de los programas analíticos de las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II* y la perspectiva de la gestión de los mismos en EVEA.

Dado que se abordan asignaturas íntimamente vinculadas, que conforman un *continuum* de formación en el ámbito curricular y didáctico, pero que están separadas administrativamente en el Plan de Estudios, se optó por consultar sobre sus programas por separado en los primero seis ítems; posteriormente los seis reactivos finales consultaron sobre aspectos globales de ambos programas y su posible gestión en EVEA.

Como ya se indicó, el instrumento se diseñó para ser respondido en línea; regresando al investigador de forma electrónica y se le dieron las pautas e indicaciones precisas a los informantes clave, a fin que sus aportes fuesen los más confiable posible.

Se destaca en este asunto lo que aportan Rodríguez *et al.* (1999) cuando afirman que los medios tecnológicos representan "...una ayuda fundamental cuando abordamos el análisis de un gran volumen de datos cualitativos cuyo manejo y organización por procedimientos manuales resultaría laborioso y costoso en el tiempo" (p. 237); favoreciendo el procesamiento e interpretación.

El uso de medios tecnológicos o virtuales para estudios cualitativos está refrendado en virtud que se pueden utilizar "como medios de recogidas de datos, gracias a software elaborado para la administración de cuestionarios, que permiten presentar preguntas a los individuos y registrar sus respuestas" (p. 238)

De esta manera, la aplicación del instrumento (Ver Anexo B) a los informantes clave, permitió recolectar la información de manera automática en tablas Excel y esto favoreció su posterior procesamiento por medio de un protocolo cualitativo para sistematizar e interpretar los datos aportados en función del diagnóstico y la posterior toma de decisión curricular.

Resultados de la validación del instrumento

Los instrumentos de investigación, en el marco de los estudios cualitativos, no suelen ser sometidos a procesos de validación para su aplicación. Estos obtienen legitimidad científica por medio del mismo proceso de representación de las ideas y argumentos que se van desarrollando a través de la indagación en campo o de los informantes clave, en un proceso de construcción y reconstrucción, más propios en el método etnográfico o de teoría fundamentada.

No obstante, dentro de la metodología de IBD, dada la connotación institucional y curricular de este estudio se optó por someter a juicio de expertos el instrumento que sería aplicado a los informantes clave para que la información obtenida, fuese más confiable en función de

formular una propuesta acorde a las necesidades de gestión curricular.

En cuanto a esto, cuando se trata de instrumentos preestructurados aplicables a varios informantes, Goetz y LeCompte (1984) afirman que:

...Para asegurar que el entrevistador y el respondiente compartan aproximadamente un mismo lenguaje se recomienda la realización previa de un trabajo de consulta en el grupo de participantes del que se va a seleccionar a los respondientes, así **como la administración piloto de las entrevistas a otros respondientes comparables**²⁷. (p. 140-141)

A lo que se suma que, para asegurar la propiedad del instrumento: "Los investigadores juegan con las piezas, recogen las que pueden y las organizan de formas diferentes; después utilizan las respuestas obtenidas en los ensayos y pruebas como su guía principal para la elaboración de la versión definitiva". (p. 145)

Dentro de estos principios, la validación del instrumento considerado, concretamente el cuestionario en línea, se realizó de dos maneras: 1: consulta triangulada a tres expertos, para opinar sobre el diseño, contenido y presentación del cuestionario; y, 2: realización de pruebas pilotos a expertos en contenidos y conocedores del contexto de las asignaturas, atendiendo siempre a criterios de orden cualitativo para el procesamiento de la información obtenida.

²⁷ El resaltado en **negrita** es nuestro.

Validación de expertos. El equipo de expertos estuvo conformado por un docente-investigador del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), profesora adscrita al Departamento de Pedagogía, Cátedra de Currículo, diseñador curricular, que ha gestionado asignaturas a nivel de pregrado y postgrado como: *Currículo; Gestión del Currículo, Diseño Curricular, Diseño de Carreras*, Y es Coordinadora de la Unidad de Currículo del IPC. Un docente-investigador de la Escuela de Educación-UCV, profesor del Departamento de Currículo y Formación de Recursos Humanos, Cátedra de Currículo, diseñador instruccional, que ha gestionado asignaturas a nivel de pregrado y postgrado como: *Curriculum I, Curriculum II, Didáctica General, Diseño y Desarrollo Instruccional, Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizajes, Estrategias y Medios Instruccionales*, entre otras y Coordinador del Centro de Experimentación de Recursos para el Aprendizaje y de la Comisión de Educación a Distancia de la EE-UCV. Y, finalmente, una docente-investigadora del Departamento de Currículo y Formación de Recursos Humanos, Cátedra de Recursos Humanos, que ha gestionado asignaturas a nivel de pregrado, específicamente en la modalidad de EUS, como: *Diseño y Desarrollo Instruccional, Planeamiento y Desarrollo Curricular, Estrategias y Medios Instruccionales*, entre otras y Coordinadora Académica de la EE-UCV.

Los expertos han coincidido en valorar positivamente el diseño global del instrumento colocando en su mayoría observaciones de forma, sobre la redacción de la presentación del instrumento, el uso de viñetas y de

pautas más estructuradas para su mejor comprensión, así como la formulación algunos ítems, sugiriéndose la reducción de algunos y la fusión de otros que en su requerimiento apuntaban a elementos muy parecidos. Lo cual justifica esta consulta como expertos en el área de gestión curricular.

En este aspecto el cambio más relevante fue separar los ítems que consultaban sobre cada asignatura, haciéndolo marcadamente por separado, impidiendo el cruce de información entre lo que se solicitaba en la especificidad de cada una. Inicialmente en el mismo ítem se consultaba el mismo aspecto para cada asignatura. Esto fue cambiado a colocar una sección para consultar primero todas las preguntas para *Didáctica I* y luego, otro apartado para consultar todo lo referente a *Didáctica II*, aun siendo las mismas interrogantes requeridas. No obstante, de los seis ítems considerados inicialmente, se redujo a cinco

Prueba piloto. Por la misma necesidad de lograr información pertinente se realizó la prueba piloto, para ella se incorporó a dos docentes de la Cátedra de Currículum, EE-UCV, conocedoras de las asignaturas, por haberlas gestionado en anteriores oportunidades, y no las están gestionando en este momento, por lo que no forman parte de los informantes clave, de acuerdo al criterio antes enunciado. Una es docente-investigadora con posdoctorado en el área de didáctica, Exjefe de Cátedra de Currículum EE-UCV y Exjefe de Departamento de Currículum y Formación de Recursos Humanos EE-UCV, quien ha ofrecido cursos de pregrado y postgrado en el área de

didáctica, investigación, curriculum, evaluación, entre otros. La otra consultada en la prueba piloto también docente-investigadora, con postgrado en Evaluación Educativa, Exjefe de Cátedra de Curriculum EE-UCV y ExCoordinadora Académica de la EE-UCV, quien ha ofrecido cursos de pregrado y postgrado en el área de didáctica, instrucción, enseñanza, curriculum y evaluación.

Inicialmente estuvo planteado realizar la prueba piloto a estudiantes de la carrera de Educación, en la modalidad de EUS, que ya hubiesen cursado las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II*. Sin embargo, fue sumamente difícil lograr estudiantes que se comprometieran a dar respuesta al cuestionario, de todos los estudiantes referidos ninguno dio el paso para responder el instrumento. Esto ya había sido advertido por los validadores del instrumento quienes asomaron la necesidad de un elevado nivel y manejo del asunto curricular para poder dar respuesta al instrumento, posiblemente de difícil logro para estudiantes o no-expertos.

En virtud de esto, luego de aplicar la prueba piloto, y de la experiencia en la aplicación definitiva de los instrumentos, viendo la retroalimentación que vino de los docentes que gestionan las asignaturas se decidió no considerar la consulta a los estudiantes en esta etapa de la investigación.

Las dos docentes-investigadoras que respondieron la prueba piloto permitieron validar satisfactoriamente los cuestionamientos planteados en el instrumento, su diseño, así como la modalidad de su aplicación en línea. La información aportada, apuntó a recoger lo que se pretende

en la presente investigación y permitió contrastar posiciones sobre diversos puntos que se indagan con el instrumento.

A partir de esto, solo haciendo unos pequeños ajustes de diseño y presentación formal del instrumento, se realizó su aplicación definitiva, vía electrónica, a ocho docentes de la Cátedra de Curriculum, EE-UCV, que gestionan las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II*, en los cinco centros regionales donde funciona la modalidad de EaD por medio de los EUS (ver Anexo B).

Procesamiento e interpretación de la información

A partir de la información levantada con el *Guión de apreciación cualitativa* y la aplicación de las entrevistas a informantes clave se logró procesar e interpretar la opinión sobre la pertinencia de los programas de las asignaturas en cuestión, como de sus instructivos.

Concretamente se usó el Guión como referente descriptivo para la observación de los documentos curriculares e instruccionales de cada asignatura por separado, permitiendo esto indagar sobre el estado de los mismos y emitir opinión sobre sus componentes y la pertinencia curricular interna, académico-pedagógica, de los mismos. Esto arrojó un diagnóstico amplio de lo que se pudo observar de los documentos de *Didáctica I* y *Didáctica II*.

Para el procesamiento de la información de informantes claves, obtenida por medio del cuestionario en línea, se diseñó una matriz para sistematización de

opiniones, a fin de lograr una síntesis de evidencias semánticas y de sugerencias aportadas por los expertos consultados, lo que permitió profundizar en el diagnóstico, análisis y posterior toma de decisiones para la construcción de la propuesta de gestión curricular de las asignaturas consideradas, en entornos virtuales.

Tabla 3
Sistematización de opiniones de expertos (informantes clave).

[Asignatura]			
Correlación de evidencias expresadas por los expertos			
	Ítem del cuestionario	Evidencias semánticas	Síntesis de evidencias y sugerencias
1.	[Respuesta del experto]		
2.	[Respuesta del experto]		
3.	[Respuesta del experto]		
4.	[Respuesta del experto]		
5.	[Respuesta del experto]		
6.	[Respuesta del experto]		
7.	[Respuesta del experto]		
8.	[Respuesta del experto]		

Nota: Las respuestas y protocolo de sistematización (evidencias y síntesis) logrados con los datos obtenidos y vaciados en este instrumento, reposan en los archivos personales del investigador.

En relación a la opinión de los expertos sobre la perspectiva de la gestión virtual de las asignaturas, la misma matriz de sistematización de evidencias cualitativas permitió ubicar y correlacionar opiniones sobre la vigencia del sistema actual de EaD de EUS, la posibilidad de actividades virtuales con apoyo permanente en las TIC, así como los ajustes curriculares para la gestión virtual, con las alternativas didácticas para la misma.

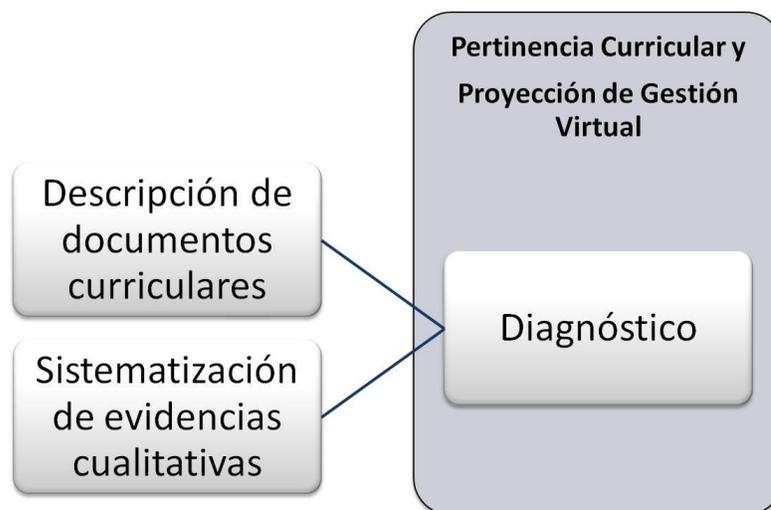


Figura 17: Fase de diagnóstico. A partir de recolección y procesamiento de la información.

El resultado del procesamiento de toda esta información procesada, a partir de los guiones de apreciación cualitativa y de las matrices de sistematización de opiniones, permitió la interpretación de la realidad estudiada y dio como resultado un diagnóstico amplio, integral y complementario sobre estatus de los programas de las asignaturas, los materiales instruccionales que los acompañan y la visualización de la gestión virtual de las mismas, de acuerdo a los lineamientos institucionales vigentes.

CAPÍTULO IV

DEVELANDO LA SITUACIÓN ESTUDIADA

Este Capítulo se desarrolla con el fin de abordar el cuestionamiento de investigación que emergió en el Planteamiento del Problema el cual intenta desentrañar sobre: ¿Cuáles son los elementos susceptibles de cambio, en los componentes curriculares, de las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II* de la EE-UCV, gestionadas actualmente en la modalidad de EUS convencional, para ofrecer propuestas de innovación curricular apoyadas en las TIC que permitan superar los problemas evidenciados?

Nos acercamos a las respuestas de esta interrogante que se develan con la aplicación del camino metodológico, permitiendo diagnosticar la realidad curricular estudiada, a partir de la evaluación de los documentos curriculares y los aportes de los informantes clave.

Se parte de la contextualización de las Unidades Curriculares en estudio, para posteriormente considerar los componentes de cada una de ellas. Permitiendo indagar sobre las posibilidades de gestión de las mismas en entornos virtuales.

Contextualización curricular de las asignaturas en el Plan de Estudios EUS-UCV

El Plan de Estudios de la Carrera Educación gestionada a través de la modalidad de los EUS está conformado por un «compendio» de asignaturas que obedecían a antiguo Plan de Estudio de dicha Carrera en su modalidad presencial, que data al período de 1969 a 1996, tiempo en el que se ofrecía un ciclo básico y menciones de docencia de apoyo, tales como: *Planificación, Administración, Tecnología y Orientación Educativa*. El Plan de Estudios de los EUS Educación quedó configurado fundamentalmente por las asignaturas de ese ciclo básico y algunas asignaturas de las diversas menciones que por su carácter pedagógico se mantuvieron en ciertas Cátedras, específicamente para ofrecerla en la modalidad de EUS durante diez semestres, y así se ha mantenido hasta la actualidad. De alguna manera el mismo no obedece a un perfil determinado de educador, en virtud de su configuración originaria.

Con la reforma curricular de la EE-UCV, que se concretó en el año 1996, la modalidad presencial, hasta ese momento de régimen semestral, pasó a régimen anual y todas las anteriores menciones fueron suprimidas, creándose nuevas menciones, estas son: *Preescolar y I Etapa de Educación Básica; Desarrollo de Recursos Humanos y Diseño y Gestión de Proyectos Educativos*.

De esta manera, la nueva formulación curricular promueve la reestructuración de los Departamentos y Cátedras, pasando el antiguo Departamento de Didáctica a conformar el actual Departamento de Curriculum y

Formación de Recursos Humanos, con sus tres cátedras²⁸, en las cuales se gestionan asignaturas con fundamentación, objetivos y contenidos muy similares a las existentes antes de la reforma de 1996, pero con nomenclaturas diversas y tiempos de administración diferenciados, como el caso de *Didáctica I* y *Didáctica II*, semestrales, para los EUS, *Didáctica General* y *Didácticas de la Especialidad*, semestrales para el Programa Cooperativo de Formación Docente (PCFD), de régimen presencial; todas estrechamente vinculadas a las asignaturas *Curriculum I* y *Curriculum II* del régimen anual y modalidad presencial, que se ofrecen en todas las menciones.

El Plan de Estudio de la carrera Educación, ofrecida por la modalidad de EUS-UCV, en general se compone de cuatro asignaturas obligatorias en el quinto semestre, entre ellas ***Didáctica I***. Por su parte, en el sexto semestre se han de cursar cinco asignaturas obligatorias, una de ellas ***Didáctica II***.

²⁸ El Departamento de Curriculum y Formación de Recursos Humanos, vino a sustituir el Departamento de Didácticas con la reforma de 1996 y quedó constituido por tres cátedras: Cátedra de Curriculum, Cátedra de Formación de Recursos Humanos y Cátedra de Didácticas Especiales.

Tabla 4
Distribución semestral de asignaturas del Plan de
Estudios EE-EUS-UCV.

Semestres				
1^{ro}	2do	3^{ro}	4^{to}	5^{to}
Introducción a las Ciencias Sociales	Introducción a la Pedagogía		Filosofía y Educación	
Introducción al Conocimiento Científico	Biopsicología	Psicopedagogía	Psicopedagogía II	Psicopedagogía III
Técnicas de Documentación e Información	Teoría de la Comunicación		Teoría de la Orientación	<u>Didáctica I</u>
Matemática y Estadística	Estadística II	Estadística III	Historia de las Teorías Pedagógicas I	Historia de las Teorías Pedagógicas II
		Desarrollo Social I	Desarrollo Social II	Administración Escolar I
	Inglés I	Inglés II	Inglés III	Seminario
Semestres				
6^{to}	7^{mo}	8^{vo}	9^{no}	10^{mo}
Análisis de Sistemas Educativos	Teoría de la Planificación	Métodos de la Investigación I	Métodos de Investigación II	
Evaluación Escolar	Diseño y Desarrollo Instruccional	Planeamiento y Desarrollo Curricular	Evaluación Curricular	
<u>Didáctica II</u>		Sistemas y problemas educativos regionales	Estrategias y Medios Instruccionales	<u>Prácticas de Didácticas</u>
Historia de las Teorías Pedagógicas III			Planificación Educativa Regional	Trabajo de Licenciatura
Administración Escolar II	Prácticas de Administración	Electiva	Electiva	
	Servicio Comunitario Fase I	Servicio Comunitario Fase II		

Para el cumplimiento de la *Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005)*, se incorporó a este Plan de Estudio la *Primera Fase del Servicio Comunitario*, con un prerrequisito que exige tener aprobadas 76 UCr, en atención a la norma legal que indica:

El servicio comunitario tendrá una duración mínima de ciento veinte horas académicas, las cuales se deben cumplir en un lapso no menor de tres meses. **Las instituciones de educación superior adaptarán la duración del servicio comunitario a su régimen académico**²⁹. (Art. 8°)

Se hace especial hincapié en este aspecto del *Servicio Comunitario* por cuanto el eje curricular sobre el cual se indaga en este trabajo de investigación ofrece herramientas a los estudiantes de la carrera de Educación en el cumplimiento de este requisito legal y aporte social, toda vez que la misma Ley asume y propone:

...Se entiende por Servicio Comunitario, la actividad que deben desarrollar en las comunidades los estudiantes de educación superior que cursen estudios de formación profesional, **aplicando los conocimientos científicos, técnicos, culturales, deportivos y humanísticos adquiridos durante su formación académica**³⁰, en beneficio de la comunidad.. (Art. 4°)

Para el décimo semestre se contempla las *Prácticas de Didáctica*, con un peso de 8 UCr, que forma parte del eje *continuum* curricular con *Didáctica I* y *Didáctica II*, y la realización del *Trabajo de Licenciatura*.

Sin embargo, en el mismo décimo semestre se establece el cumplimiento de las *Prácticas de Didácticas*, lo que hace en la realidad incompatible el cumplimiento paralelo de cada uno de estos requisitos académicos, por sus propias implicaciones. Esto, junto al peso curricular que tiene cada unidad curricular del décimo semestre,

²⁹ El destacado en **negrita** es nuestro.

³⁰ Idem.

ofrece nuevos indicios de aparente inconsistencia y desarticulación a este Plan de Estudio además de posibles debilidades en su implementación.

Aunque no existe vinculación prelatoria explícita en todos los casos, las asignaturas estudiadas también tienen vínculos de contenidos curriculares con las asignaturas *Evaluación Escolar*, del sexto semestre; con *Diseño y desarrollo instruccional*, del séptimo semestre; con *Planeamiento y desarrollo curricular*, del octavo semestre y con *Estrategias y medios instruccionales*, además de *Evaluación Curricular*, que se ubican en el noveno semestre. Asignaturas gestionadas en el Departamento de Curriculum y Formación de Recursos Humanos y que además son insumos para la Práctica de Didácticas del décimo semestre.

Este *corpus* de asignaturas dan soporte a lo que se puede identificar curricularmente como un **eje de formación didáctico - curricular** en los estudios de estos licenciados en Educación, asunto no declarado en el Plan de Estudios analizado debido el origen de su configuración. Dando un enfoque especial a la enseñanza para el desempeño en el Subsistema de Educación Básica, específicamente, en el nivel de Educación Primaria.

En este análisis del Plan de Estudio es importante destacar que de las 168 UCr necesarias para obtener la licenciatura, este *corpus* de asignaturas, que se han denominado **eje de formación didáctico-curricular**, abarca un total de 8 unidades curriculares de un total de 45, lo que implica 36 UCr, un 20% del Plan de Estudio, y con las asignaturas prelatorias a *Didáctica I*, que son 5 unidades

curriculares más, se abarca una cantidad de 54 UCr, que representa un 32% del Plan de Estudio. Tal como se puede visualizar en la Malla Curricular (ver Figura 18), esto le confiere una relevancia especial a los contenidos que se desarrollan en las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II*, y el *corpus* amplio de asignaturas que gravita en torno a ellas. Todo ello, sin considerar el *Seminario* y las electivas que en algunas oportunidades suelen estar orientados a contenidos que se vinculan a este **eje de formación didáctico-curricular**, siendo muy demandados en los centros regionales; igualmente, en algunos temas abordados en los trabajos de licenciatura.

Dentro de la concepción que impulsa la Reforma Curricular de 1996 para el Plan Anual y sus menciones, la propuesta curricular se desarrolla desde cuatro componentes fundamentales, a saber: Componente de Formación General, Componente de Formación Pedagógica, Componente de Prácticas Profesionales y Componente de Formación Especializada.

Estos componentes, sin ser parte formal del diseño o Plan de Estudios de la modalidad de EUS, van a influir en él, por medio de la acción curricular y didáctica de los diversos Departamentos y Cátedras que asumen la visión curricular implementada en el ciclo anual presencial desde 1996. De estos componentes, los EUS no asumen una formación especializada por ser una licenciatura sin mención; no obstante, las unidades curriculares consideradas en su Plan de Estudio si se vinculan, en sus contenidos, a los otros tres componentes curriculares propuestos.

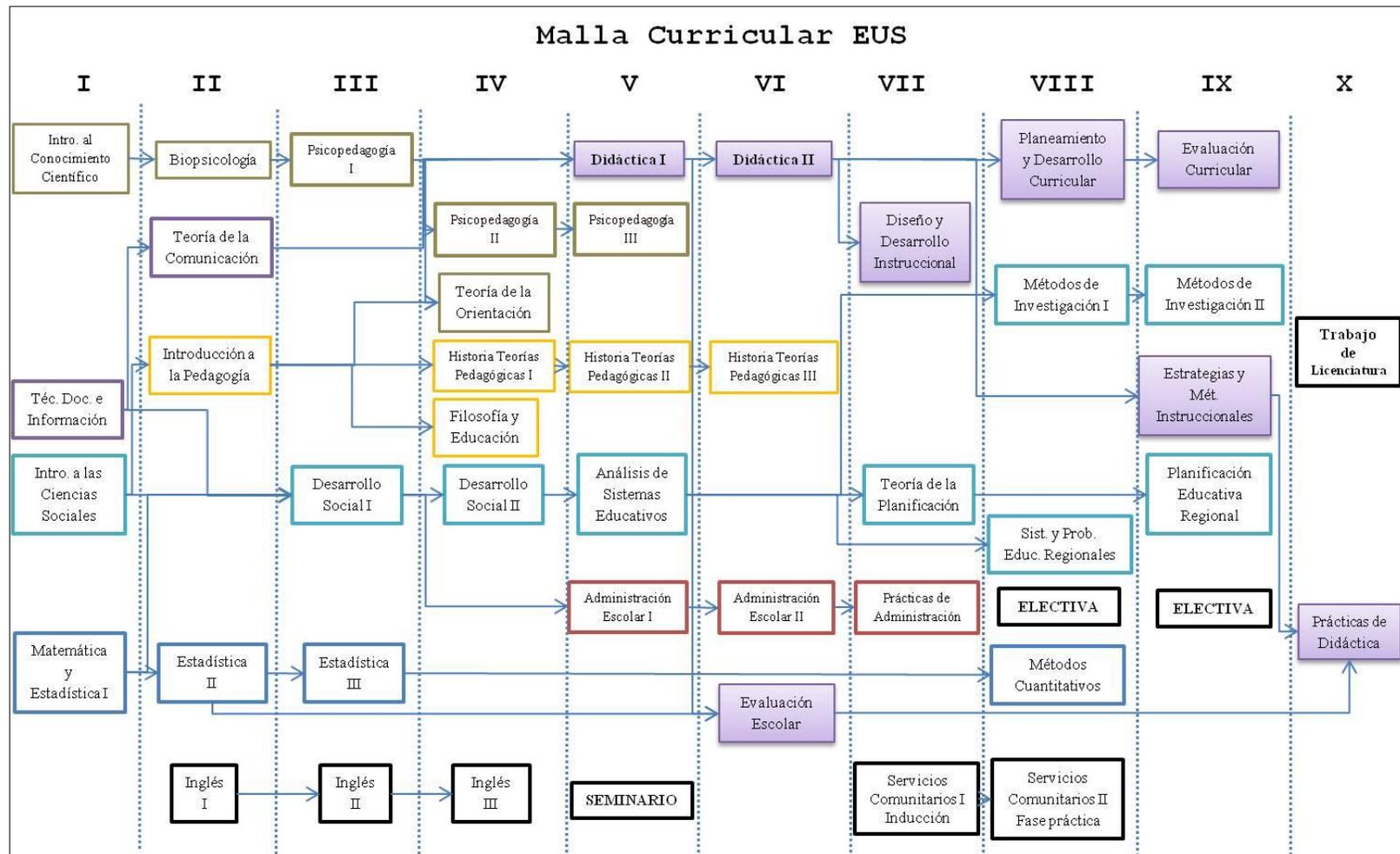


Figura 18: Malla Curricular EUS-EE-UCV (2015).

Las unidades curriculares *Didáctica I* y *Didáctica II*, por su naturaleza, fundamentación, enfoque e intencionalidad se ubicarían dentro del llamado **Componente de Formación Pedagógica** del diseño curricular de 1996, teniendo en cuenta las vinculaciones no declaradas, pero tácitas, de contenidos con asignaturas de su Plan de Estudio Anual, con las tres menciones vigentes; como ya se ha indicado estas son equiparables a las asignaturas *Curriculum I* y *Curriculum II*, haciendo salvedades de contenidos muy específicos y los tiempos en que cada una de estas son gestionadas, así como su particular peso curricular en cada Plan de Estudios.

En estas consideraciones curriculares sobre el Plan de Estudio, componente fundamental de todo diseño curricular, mucho más en los EUS-EE-UCV, que paradójicamente, no cuenta con un componente de sustentación ni teórico, ni teleológico, (bases, fundamentos, fuentes, principios, objetivo) se han detectado algunas inconsistencias, que se considera importante destacar.

Haciendo consideración explícita del sistema de prelaciones del Plan de Estudios considerado, partiendo de los lineamientos curriculares de la UCV (2006), se establece que las mismas "Son el conjunto de relaciones que se han establecido en el plan curricular". (p. 25). En este sentido, dichas relaciones se consideran partiendo del índice de prelaciones (IP) que se define "...dividiendo el número de asignaturas o unidades curriculares preladadas entre el número total de asignaturas o unidades curriculares del Plan de Estudios.

Este índice permite observar que parte del total del PE está sujeto a prelaaciones" (Ídem).

De esta manera, en este Plan de Estudios se tiene un total de 45 unidades curriculares, de las cuales 2 son electivas, 1 seminario, 2 prácticas, 1 tesis de licenciatura, 2 servicio comunitario y 37 son asignaturas con carácter teórico o teórico práctico, esta totalidad implica 168 UCr.

Cabe destacar que para lograr el número de prelaaciones que en la práctica real tiene el Plan de Estudios de los EUS-EE-UCV, se ha enfrentado una serie de inconsistencias, partiendo el documento oficial más reciente publicado por las autoridades de la EE, referido al Instructivo EUS, semestre 2015-1, en el cual además de indicar dicho Plan de Estudio con los códigos de las unidades curriculares y sus prelaaciones, da pautas que terminan expresándose como procesos prelativos, que podríamos catalogar de sobrevenidos. Esto se refiere especialmente a las *Prácticas de Didáctica*, unidad curricular gestionada por la Cátedra de Curriculum y parte del *contiuun* con las asignaturas objeto de estudio de esta investigación, lo que también hemos llamado eje **didáctico-curricular**.

Mientras en el Plan de Estudio se declara que las *Prácticas de Didáctica* tienen como prelación las asignaturas *Evaluación Escolar*, del sexto semestre y *Estrategias y Métodos Instruccionales*, del noveno semestre, en el mencionado *Instructivo de Inscripción EUS*, se indica además los prerrequisitos de tener 154 UCr aprobadas y la aprobación de las *Prácticas de*

Administración, del séptimo semestre, lo que suma una prelación extra a las declaradas formalmente.

Igualmente, al analizar este sistema de prelaaciones, se hace ver que existen diversas prelaaciones declaradas que en la práctica no se realizan, toda vez que en realidad la prelación tiene condiciones que en la prosecución son necesarias superar previamente. Tal es el caso de *Estadística III*, que declara como prelaaciones a *Estadística II* y *Matemática y Estadística*. Indicar la *Matemática y Estadística* es innecesario porque para cursar *Estadística II*, es necesaria la acreditación de la anterior. Esto por lo tanto resta una prelación real, para el cálculo del IP. Situaciones como estas se evidencian en otras unidades curriculares como *Teoría de la Orientación y Teoría de la Planificación*. Lo que no se presenta concretamente con las unidades curriculares implicadas en este estudio.

Otro elemento inconsistente en el diseño del Plan de Estudios se refiere a la asignatura: *Evaluación Escolar*, del sexto semestre, que presenta como prelación dos asignaturas. Una de ellas, *Didáctica I*, y la otra *Estadística II*, que es asignatura del segundo semestre; teniéndose, la asignatura *Estadística III*, que es del tercer semestre y debe ser la que por prosecución real y secuencia prele a la citada *Evaluación Escolar*.

Teniendo en cuenta estas observaciones sobre la inconsistencia del Plan de Estudio de los EUS-EE-UCV, calculamos que el IP del mismo se obtendría al relacionar las 38 unidades curriculares con prelaaciones consideradas reales y las 45 unidades curriculares declaradas

formalmente en todo el Plan. Esto ofrece un índice de 84%, lo que indica que una pequeña porción del Plan de Estudio no tiene prelações, solo un 16%, de acuerdo a los indicadores oficiales de la UCV, lo que describe un exceso muy alto de prelações en este Diseño Curricular, de acuerdo a lo planteado recientemente por los *Lineamientos Curriculares UCV* (2006).

Y al calcular el índice ponderado de prelações (IPP), que se establece tomando en consideración que algunas veces una unidad curricular es prelada no sólo una vez, sino dos o más veces, lo cual implica sumar, de acuerdo a los *Lineamientos Curriculares UCV* (2006), "todas las prelações establecidas en el Plan de Estudio y dividiendo el total entre el número total de asignaturas" (Ibídem). Para nuestro caso de estudio se obtiene que habiendo 41 prelações, se logra un 91% de IPP, lo que indica, que siendo este IPP mayor que el IP, cada unidad curricular en promedio tiene más de una prelación; el número de prelações por unidades curriculares preladadas es alto lo que habla de un diseño curricular muy rígido estructuralmente en su plan de estudios.

Todo IPP que se exprese superior a 57%, de acuerdo a la tabla indicada por los *Lineamientos Curriculares de la UCV* (2006), permite considerar al Plan de Estudio con exceso de prelación, y se debe tener en cuenta que a más baja prelación mayor prosecución para el estudiante y bajo índice de repitencia, debido a la flexibilidad interna del diseño curricular y a las facilidades administrativas que ofrece para el avance académico.

Aunque si bien es cierto que son muchos otros factores que influyen en la prosecución de los estudios universitarios, se debe considerar este factor intrínseco al Plan de Estudios de los EUS.

Estas consideraciones, relativas a las prelações y a las inconsistencias en el Plan de Estudio, sin considerar otros factores propios de esta modalidad, cobran gran connotación al tener en cuenta diagnósticos elaborados en los EUS (Camperos, 2002; Alvarado, 2010; Altuve 2011; Nieves 2011), que dan cuenta de altos índices de repitencia, poca prosecución, abandono de la carrera y hasta el bajo índice académico que se ha calculado para los estudiantes de esta modalidad.

Una vez hecha esta contextualización de las unidades curriculares, analizadas en el marco del Plan de Estudio y la gestión real de la EE-UCV, se pasará a describir y diagnosticar la situación de cada una de las asignaturas en cuestión.

Unidad Curricular Didáctica I

En concordancia con el primer objetivo específico planteado en esta investigación, se profundiza seguidamente en los componentes de la asignatura *Didáctica I*, favoreciendo la posibilidad de indagar sobre la pertinencia curricular de la misma en el marco del Plan de Estudio de la Carrera de Educación que ofrece la UCV en la modalidad de EUS.

Consideraciones curriculares de Didáctica I

Al hacer el diagnóstico por medio de la observación documental con la aplicación del *Guión de apreciación cualitativa*, se puede afirmar que la unidad curricular *Didáctica I* es una asignatura de connotaciones muy particulares donde convergen elementos teóricos, prácticos, investigativos y de reflexión sobre el rol del educador y su praxis en los ambientes de aprendizaje (Ver Anexo C). La misma es planteada en la Cátedra de Curriculum como un aspecto del perfil que aspira a contribuir con la formación del docente como un:

...Profesional autónomo, ofreciéndole la posibilidad de revisar desde la práctica y la teoría pedagógica consecuente, la acción didáctica inherente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sus consistencias y limitaciones, con énfasis en el enfoque cualitativo de la investigación educativa. (UCV, 2013, p. 4)

Se asume a su vez que con esta asignatura, quienes se forman para la docencia desarrollan la capacidad de:

...Observar y analizar críticamente la enseñanza, como actividad pedagógica esencial, en su naturaleza, dimensiones y perspectivas a fin de favorecer en el participante la adopción de una posición fundamentada frente al ejercicio de la docencia en sus diversos componentes y exigencias. (Ídem)

La unidad curricular tiene características teórico-prácticas y se gestiona desde un enfoque netamente investigativo, particularmente desde la perspectiva socio-crítica, lo que coloca al estudiante en la posibilidad de confrontar planteamientos de las teorías

didácticas con la realidad que puede ser observada y considerada en diversos ambientes de aprendizajes.

Para esto, desde el punto de vista de la estrategia didáctica, se plantea la propuesta de la investigación didáctica que permite indagar las teorías, para el adecuado sustento y, a su vez, estudiar situaciones concretas de enseñanza y de aprendizaje que se explicitan en aulas de clase en instituciones oficiales o privadas.

En este sentido, la Cátedra de Curriculum pretende favorecer con esta asignatura posibilidades de hacer reflexión "...sobre la teoría y la práctica curricular y sus especificaciones de orden didáctico e instruccional, con la finalidad de que logren la comprensión de esas realidades educativas" (Ídem); siendo esto base fundamental para el logro de los fines en la formación docente y del perfil propuesto por la EE-UCV, permitiendo así que los estudiantes de los EUS logren desarrollar las competencias con una sólida base teórico-práctica en busca del mejoramiento de los procesos didácticos investigados.

A partir de esto, el *Programa de Didáctica I* (2013) se plantea como objetivo general:

Aproximarse a la complejidad de los procesos que se desarrollan en las aulas para su comprensión y conocimiento, mediante la investigación educativa de procesos instruccionales concretos en el contexto de una determinada propuesta curricular. (p. 5)

De esta manera, la finalidad se concentra en procurar un aprendizaje de las estrategias didácticas desde la reflexión teórica, aportada por autores clásicos y modernos, confrontando sus postulados con lo que la

realidad educativa ofrece y demanda. Permite esto que el accionar didáctico no se quede en el estudio de estrategias y herramientas ofrecidas en los manuales de didáctica, sino que se aprenderán y se podrá cuestionar o enriquecer al confrontarlo con la práctica docente concreta.

Los contenidos que se abordan en la asignatura se contemplan estructuralmente en tres unidades, a saber:

Unidad I: La Didáctica, su objeto de estudio y la investigación didáctica.

Unidad II: El currículo oficial: Su incidencia en el aula.

Unidad III: El proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza. Los modelos didácticos para la comprensión de la realidad del aula.
(Ídem)

Cada una de las unidades aborda los elementos sustanciales de las teorías curricular y didáctica y, por medio del método de la investigación didáctica, de enfoque cualitativo y socio-crítico, va abordando su explicitación en los ámbitos de estudio, circunscritos a aulas de clases, especialmente del nivel de Educación Primaria. Se le ofrecen así herramientas para que el estudiante aplique una metodología de la investigación con casos de estudio específicos, los sustente teóricamente, los analice y sea capaz de hacer informes de carácter técnico para presentar sus reflexiones y aportes a la situación estudiada.

Apreciaciones Cualitativas del Programa de Didáctica I y sus Recursos

Al evaluar, por medio de la técnica de observación documental, el *Programa de Didáctica I* (2013) y los demás documentos instruccionales, aplicando el *Guión de apreciación cualitativa*, (Ver Tabla 1, p. 213) se obtienen las siguientes consideraciones:

El Programa de la asignatura es un documento que contiene un total de 10 páginas, fechado en marzo de 2013 (Ver Anexo C), lo que implica que el mismo fue recientemente revisado por la Cátedra de Curriculum, donde se gestiona, ofrece una portada con una imagen pictórica que hace particularmente atractiva e innovadora su presentación inicial, continua con la portada formal-oficial de la unidad curricular y seguidamente se presentan los demás componentes propios de la asignatura, de acuerdo a la modalidad de EUS.

En cuanto a lo que se identifica como aspectos de normalización documental, se considera que contiene los elementos formales de identificación en la portada, se usa como fuente de escritura la tipo *Times New Roman*, tamaño número 12, adecuada para la formalidad académica del documento; su estética visual es agradable, atractiva, perfectamente legible, con la adición que ofrece la pictórica portada externa mencionada que contiene una imagen abstracta la cual evoca el arte aborígen latinoamericano por su simbología y colores.

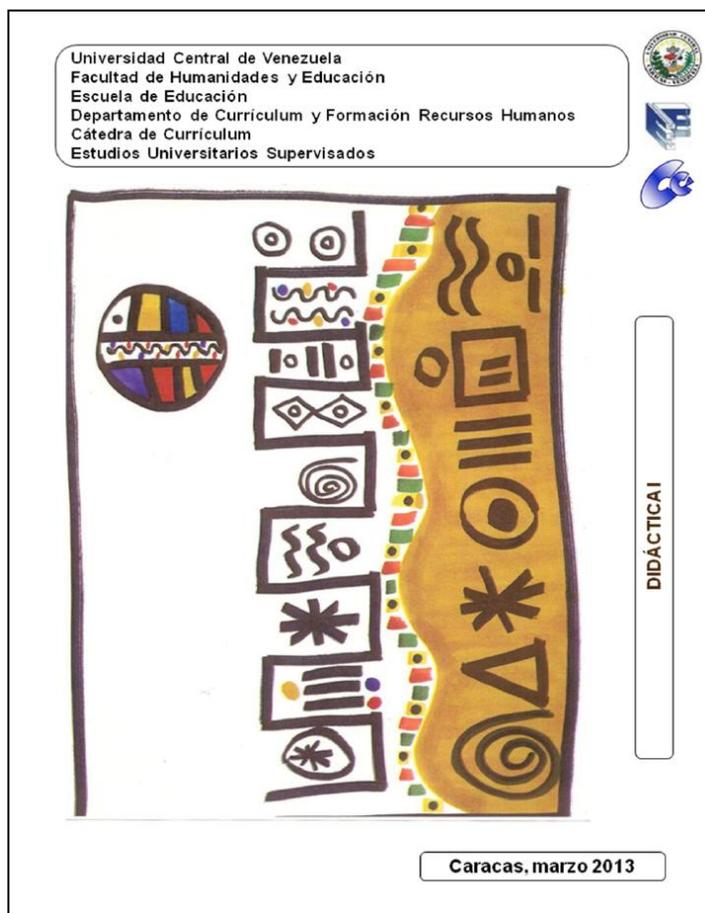


Figura 19: Portada principal del Programa de Didáctica I.

En líneas generales, se considera que hay coherencia en la redacción del documento y en la linealidad instruccional que ofrece. Los aspectos de normalización documental se aprecian satisfactoriamente en sus elementos generales y formales, de esta manera el Programa cumple a cabalidad y de manera adecuada con todos los aspectos planteados. Es importante señalar que al no existir ninguna normativa formal por parte de la EE-UCV sobre la forma y fondo que se deben asegurar en estos programas de las unidades curriculares, la apreciación diagnóstica de este aspecto se realizó bajo criterios generales de elaboración documental.

Con relación a la presencia estructural de los componentes básicos del programa, tales como: Fundamentación, Objetivos, Contenidos, Estrategias, Evaluación, Referencias, se observa que el programa se compone de acuerdo a la descripción que se presenta en la Tabla 5.

Tabla 5
Componentes generales del Programa de Didáctica I.

Identificación del programa
Nombre de la Asignatura: Didáctica I
Dependencia: Cátedra de Currículum del Departamento de Currículum y Formación de Recursos Humanos
Ubicación: Quinto Semestre del Plan de Estudios EUS Régimen Semestral [Modalidad Semipresencial].
Créditos: No lo indica
Horas: No lo indica
Estructura del Programa oficial
Portada externa
Portada interna
Fundamentación
Objetivo General
Contenidos (Distribuidos en tres unidades)
Objetivos específicos por Unidad
Distribución de actividades
Plan de evaluación sugerido
Bibliografía fundamental (organizada por Asesorías)
Bibliografía Complementaria

Como se observa están presentes los elementos necesarios en la estructura del programa estudiado, faltando declarar la cantidad de UCr y horas de gestión, así como su codificación. Dentro del Programa no existe un componente referido a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, que suelen identificarse como estrategias metodológicas; sin embargo, y de acuerdo a la naturaleza de la modalidad, se presenta un cuadro de referencia, llamado Distribución de Actividades, que organiza las actividades por Unidades, Contenidos, e indica las

lecturas correspondientes. Estas actividades hacen referencia directa a los momentos de las asesorías grupales, en este caso cuatro asesorías, y a las pautas que deben seguir docente y estudiantes, haciendo hincapié en los Instructivos, que son documentos instruccionales más específicos en los cuales se indican las estrategias a cumplir por los estudiantes para el logro de los objetivos del programa en cuestión.

En este sentido, el *Programa de Didáctica I* se complementa con tres instructivos, cada uno para abordar contenidos de cada Unidad, pero que van concatenados en un proyecto único de investigación cualitativa con observación exploratoria, descriptiva y analítica del aula o ambiente de aprendizaje estudiado, que va transversal en las tres unidades propuestas y permite el logro de los objetivos planteados.

Haciendo énfasis en la Fundamentación del Programa se puede determinar que esta enuncia en su contenido y redacción los propósitos de la unidad curricular, su enfoque filosófico, la orientación pedagógica, así como el carácter de la misma, haciendo la respectiva ubicación en el contexto del Plan de Estudios. En este sentido, se considera una Fundamentación que recoge los elementos esenciales y que su secuencia de redacción da cuenta de la claridad con que se expone las opciones teórico-metodológicas y el enfoque epistemológico. Se destaca que la Fundamentación del Programa parte de la narración y ubicación de la asignatura y sus implicaciones desde el contexto país y en contexto amplio en el que se desenvuelve la práctica educativa, de manera especial

para el docente en servicio, teniendo en cuenta aspectos de orden legal en el que se enmarca el Plan de Estudio en cuestión.

Considerando la formulación de los objetivos de este Programa, su estructuración, coherencia en la redacción, correspondencia curricular, se admite que los mismos están presentados adecuadamente desde el punto de vista técnico.

Existe un objetivo general, que abarca toda la intencionalidad del Programa; éste, aunque bien redactado, de acuerdo con la Fundamentación, se percibe genérico y abstracto, sin hacer mención explícita de la categoría central de la asignatura: «la Didáctica».

Luego, al indicarse los contenidos, organizados en tres unidades, se emiten otros objetivos específicos, tres por cada unidad temática. Los cuales también evidencian coherencia en su redacción técnica y correspondencia con los contenidos abordados, secuenciación y orientados al objetivo general, los mismos son asertivos en su especificidad, de acuerdo a lo que se recoge en cada Unidad temática.

En referencia más concreta a los contenidos de Programa, estos ofrecen características que están netamente vinculadas al título de la Unidad; en este caso, tres unidades temáticas, en las que no se hace mención a una lista o descripción de contenidos distintos a los que se expresan en cada nombre de la unidad, tampoco se especifica el carácter conceptual, procedimental o actitudinal de los mismos; la distribución de estos es relativamente proporcional o

equilibrada en todo el Programa, teniéndose en cuenta tres objetivos específicos para cada Unidad, siendo evidente el ascenso progresivo en su complejidad en cuanto a temas, no así en cuanto a niveles de exigencia cognitiva, toda vez que prácticamente la totalidad de los objetivos específicos apuntan al análisis, solo uno a la caracterización, teniendo en cuenta, por una parte, los verbos con que se pauta la intencionalidad de estos objetivos, además de la redacción global de los mismos. En ese sentido, se puede cuestionar la articulación interna de las intencionalidades expresadas, toda vez que queda el proceso de aprendizajes en un único nivel de análisis en el transcurso de todo el Programa; posiblemente se debe sincerar los verbos y toda la redacción de estos objetivos de cada unidad temática para acoplarlos al nivel de complejidad de los contenidos declarados, apuntando con mayor precisión a la habilidad cognitiva requerida.

Al estimar, en el Programa de Didáctica I considerado, la correspondencia y factibilidad de las estrategias de enseñanza, adecuación de las estrategias de aprendizaje, recursos, materiales y medios, se hace notar lo indicado previamente sobre la presencia de un cuadro de Distribución de Actividades, que refiere en este sentido fundamentalmente a los tres instructivos que permiten el desarrollo didáctico de la asignatura. Estos instructivos serán considerados con mayor detalle más adelante; no obstante, se puede afirmar que dicho cuadro de Distribución de Actividades se presenta de manera orgánica, ordenada, en secuencia lógica a las cuatro

asesorías oficiales que se contemplan en la modalidad de EUS-EE-UCV para cada asignatura ofrecida.

En este componente el Programa no especifica mayores recursos ni estrategias didácticas, muy sucintamente abre la posibilidad del uso de las TIC al sugerir "el uso de los servicios de la Internet para asesorías, consultas y envío de avances con propósitos formativos o sumativos" (UCV, 2013), esto junto a una serie de criterios metodológicos; sin embargo, no ofrece pautas ni orientaciones que ofrezcan aspectos más precisos de gestión de la asignatura.

En referencia al aspecto de evaluación, sus propósitos, tipos, formas, ponderaciones, periodicidad. Solo se presenta un cuadro en el cual se indican las actividades a ser evaluadas, asociadas casi todas a las pautas de los tres instructivos, cada actividad viene previamente ponderada con porcentajes que varían del 15% al 25% y se indica la asesoría en la que será realizada dicha actividad de evaluación.

En ese sentido, el Programa no hace mayor hincapié en propósitos, tipos y formas de evaluación, asumiéndose que los mismos están implícitos en las pautas dadas en los instructivos; el plan de evaluación que se presenta en el Programa tiene un propósito esencialmente sumativo y de entrada impide un margen de acción o la aplicación de un enfoque de evaluación distinto, si un docente considerara tal situación en el marco de su autonomía de gestión académica, e incluso si los estudiantes plantearan sugerencias en este sentido, considerando que

los planes de evaluación deben recoger también la opinión de los estudiantes.

Finalmente, al considerar las referencias bibliográficas estas se valoran como suficientes de acuerdo a lo sugerido; no obstante que se pueden incluir documentos más recientes o actualizados provenientes de textos sobre didáctica, artículos y otros, haciendo especial hincapié en material que puede ser encontrado, con una pertinente curaduría, en la Web, conformándose una Webgrafía, en la que se indiquen variados recursos electrónicos de consulta y uso didáctico. Por otra parte, existe excelente correspondencia metodológica de la bibliografía descrita de acuerdo a las Normas APA, esta bibliografía ha sido organizada o distribuida instruccionalmente de acuerdo al orden de cada asesoría, unidad e instructivo, lo que favorece su consulta; adicionalmente, se ofrece una bibliografía complementaria que puede ser ampliada por cada docente. No hay referencia a fuentes digitales o electrónicas, en este sentido cada docente puede aportar en su actualización y renovación.

Al evaluar los documentos curriculares que acompañan y apoyan la gestión del Programa antes considerado, de *Didáctica I*, se puede apreciar lo siguiente:

El Programa tiene como anexo diversos documentos que permiten la gestión curricular, de acuerdo a lo descrito en la Tabla 6. Cabe destacar que estos materiales se ofrecen a los estudiantes de manera impresa, en físico, pero desde el año 2013, luego de la revisión de los mismos por la Cátedra de Currículum, se han digitalizado

todos y se ofrecen a los estudiantes en versión digital, sea por medio de un CD, o por medio de un repositorio virtual que está dispuesto para su consulta en el Campus Virtual de la UCV³¹.

Considerando este conjunto de documentos de apoyo (ver Anexo C) en la gestión curricular actual de la asignatura *Didáctica I*, se puede hacer notar, siguiendo la Guía para apreciación de material instruccional, descrito en la Tabla 1, presentada con antelación (ver p. 213) que en relación al logro de los objetivos de aprendizaje, desarrollo del proceso de aprendizaje, tratamiento de los contenidos y actividades señaladas, se verifica alta correspondencia y validez.

La organización instruccional que se presenta en los mismos es adecuada para sus fines y propósitos dentro de la concepción de la modalidad de EaD que se gestiona. Específicamente los instructivos ofrecen una estructuración interna que facilita la comprensión de cada uno, aunque los mismos no siguen criterios comunes en su elaboración formal interna.

En la Tabla 6 se puede observar una descripción amplia de los documentos observados que componen la estructura actual de los materiales curriculares e instruccionales sobre los cuales se cumple la gestión de *Didáctica I*.

³¹ Materiales Instruccionales de los Estudios Universitarios Supervisados - EUS: http://ead.ucv.ve/moodle/mod/resource/view.php?id=7185&subdir=/Didactica_I

Tabla 6
Documentos curriculares de Didáctica I (2013).

Programas e Instructivos		
Documento	Extensión páginas	Descripción
Programa Didáctica I 2013	10	Componentes del la Unidad Curricular
Presentación Didáctica I	2	Introducción y pautas a la gestión de la Unidad Curricular
Instructivo I	4	Pautas para observación exploratoria
Instructivo II	5	Pautas para el estudio del diseño curricular y planificación del docente
Instructivo III	4	Pautas para la elaboración del informe final sobre observación descriptiva, analítica e interpretativa
Material Bibliográfico y Guías		
Carpeta de Contenido	Cantidad de documentos	Nombre del documento (archivo)
Angel_Perez_Gomez_1_	3	<ul style="list-style-type: none"> • Introduccion_Perez_Gomez1 • APerezGomez1.1 • APerezGomez1.2
Angel_Perez_Gomez_2_	3	<ul style="list-style-type: none"> • Introduccion_Perez_Gomez2 • APerezGomez2.1 • APerezGomez2.2
Antonio_Medina_Rivilla	3	<ul style="list-style-type: none"> • Introduccion_AMedina • AMedina1 • AMedina2
Jose_Gimeno_Sacristan	4	<ul style="list-style-type: none"> • Introduccion_JGimeno • JGimeno1 • JGimeno2 • JGimeno3
Marina_Polo_y_Nacarid_Rodriguez	2	<ul style="list-style-type: none"> • Introduccion_NRodriguez_MPolo • Texto MPolo-NRodriguez
Marta_Casarini	4	<ul style="list-style-type: none"> • Introduccion_MCasarini • MCasarini1 • MCasarini2 • MCasarini3
Miguel_Martinez	2	<ul style="list-style-type: none"> • Introduccion_MMartinez • Categorizacion_MMartinez
Nacarid_Rodriguez	2	<ul style="list-style-type: none"> • Introduccion_NRodriguez • Guia_y_orientaciones_Observacion_NRodriguez
Rosa_Amaro	2	<ul style="list-style-type: none"> • Introduccion_RAmaro • Observacion_Didactica_RAmaro
Telma_Barreiro	2	<ul style="list-style-type: none"> • Introduccion_TBarreiro • elma_Barreiro
Yolanda_Ramirez	2	<ul style="list-style-type: none"> • Introduccion_YRamirez • Que es la Didactica_YRamirez

El material bibliográfico obedece, en algunos casos, a digitalizaciones de los textos u obras originales, en los capítulos, apartados y páginas que se requieren para el trabajo instruccional. En otros casos, se trata de textos elaborados como artículos sin publicación oficial por parte de sus autores. Un elemento a resaltar es que para los textos de cada autor sugerido se ha elaborado un material introductorio que ayuda a la ubicación en el contexto del desarrollo de la asignatura, lo que favorece su comprensión y más adecuado aprovechamiento.

Se puede afirmar que la secuencia didáctica y su división en secciones o partes son precisos y técnicamente muy aprovechables, toda vez que se articulan de manera precisa con los contenidos que se pretenden desarrollar en cada Unidad temática y en cada asesoría, lo que permite afirmar que sus contenidos de referencia están conformes en cuanto a su cantidad, la orientación de los instructivos obedece a las intencionalidades expuestas en los objetivos de cada Unidad y se respeta convenientemente la fundamentación teórica del Programa, siendo pertinente el manejo sugerido de los contenidos.

Al ahondar un poco en lo que presenta cada uno de los tres instructivos se verifica que la complejidad de las actividades es consecutiva y creciente, avanzando en la investigación desde lo exploratorio, lo descriptivo y lo analítico, con el apoyo sustentado en los referentes teóricos y prácticos. En virtud de esto, se puede afirmar que las orientaciones para realizar las actividades son pertinentes, secuenciales y tienen precisión en su elaboración, permitiendo el logro de reflexiones y

productos fruto de trabajos prácticos y ejercitaciones concretos, que pautan el desarrollo de una investigación con sentido de criticidad y partiendo de hechos certeros.

En los instructivos se diferencian pautas para cumplir las actividades de manera grupal y colaborativa, y para quien, por opción o necesidad, desee trabajar de forma individual.

Este material instruccional, descrito en la Tabla 6, de apoyo a la gestión de la asignatura, ofrece una significativa cantidad de información, acorde al tiempo curricular programado que suelen ser semestres de 18 semanas, distribuidos en cuatro cortes o asesorías grupales, en las que deben incluirse las actividades de evaluación presencial.

El número de lecturas asignadas corresponde a las asignaciones y a los contenidos que se contemplan y su distribución es pertinente para ir sustentando el trabajo práctico y la reflexión teórica que debe realizarse; en ese sentido, las referencias bibliográficas son válidas pues hacen mención estrictamente a los temas tratados y a las actividades que se pretenden cumplir, lo que impide dispersión en la reflexión y asegura el logro de los productos; las técnicas sugeridas obedecen a la práctica de la metodología de investigación cualitativa, cercanos al enfoque de reflexión-acción participativa, siendo así los materiales, instructivos son altamente pertinentes y están claramente enfocados en las intenciones del Programa.

En referencia al apoyo tecnológico no se ubican en los instructivos referentes virtuales o electrónicos, más

allá del avance presentado al ofrecerse todos estos documentos curriculares de forma digital, tampoco se sugiere el contacto síncrono entre los estudiantes a través de alguna herramienta tecnológica, lo que permite fundamentalmente reducir el uso de papel y tenerlos permanentemente a la mano, siempre y cuando se cuente con el equipo de computación que permita acceder a ellos. Sin embargo, estos documentos ofrecen la agilidad que se pueden descargar para usarlo desde otros dispositivos de almacenamiento e incluso imprimir para hacer uso de ellos de forma tradicional en físico.

Los instructivos van proponiendo un proceso de evaluaciones formativas implícitas, en ese sentido cuando se consideran en los mismos elementos como evaluaciones iniciales, autoevaluaciones, procedimientos o instrumentos de evaluación, criterios de evaluación, ponderaciones, temporalidad, se debe afirmar que no todos son explícitos, pero los mismos obedecen estrictamente al plan de evaluación sugerido en el Programa de la asignatura.

En las asesorías personales y grupales contempladas en el cronograma de cada semestre de los EUS en la EE-UCV, se van cumpliendo procesos de evaluación formativa, y de acuerdo al Plan de Evaluación, se responde a las pautas sumativas para la calificación, acreditación y promoción. El trabajo colaborativo sugerido en los instructivos permite además actividades de auto y coevaluación que no están declarados explícitamente. En general, no se indican instrumentos de evaluación, lo que implica que cada docente, como gestor de la asignatura,

debe construir y asegurar los criterios y validez de los mismos para el logro eficaz de las actividades de evaluación.

Al considerar la composición técnico-gráfica de los instructivos se puede ver que hay un cumplimiento académico del sistema metodológico de acuerdo a las normas APA coherente en todos los materiales, la distribución y separación en los párrafos facilita la lectura y hacen los mismos agradables a la vista. Por la naturaleza de los instructivos, que además se presentan digitalmente en archivos separados, no se indica una tabla de contenidos, lo que sería conveniente al momento de hacer un solo compendio del material de la unidad curricular, evitando la dispersión de los documentos y recursos instruccionales.

Las referencias bibliográficas, dentro de los instructivos son adecuadas al documento, por su naturaleza no se ofrecen conclusiones ni resúmenes, pero se ofrece una presentación general del curso y para cada autor citado se hacen sendas introducciones orientadoras, lo que facilita la lectura y contextualización y comprensión de los textos. En los instructivos se hace uso frecuente de recuadros que ayudan a la organización del material, al desarrollo didáctico y al logro de los productos. Se evidencia un uso adecuado de encabezamientos, títulos, con fuentes (tipos y tamaño de letras) que ayudan a ubicar el material en su contexto. Los materiales no se ofrecen mayores ilustraciones, salvo en las lecturas digitalizadas, que en la diagramación de sus contenidos originales contemplan este tipo de

recursos visuales; posiblemente por sus implicaciones de diagramación, diseño gráfico, edición y la misma naturaleza del material instruccional, estos no se contemplan.

Teniendo en cuenta que en este particular se evalúa materiales totalmente digitalizados no se pueden ofrecer mayores apreciaciones sobre aspectos como el color del papel, alineación, tipo de encuadernado, material de las tapas. Sin embargo, al observar los documentos digitalizados se puede afirmar que todos presentan adecuadas portadas que identifican a los mismos con facilidad, hay nitidez, uniformidad, la orientación es propicia, todos en formato tamaño carta, en presentación vertical, lo que les confiere uniformidad, el tamaño de las fuentes es apropiado y se ofrece la versatilidad de poder ampliar, o disminuir, las mismas debido al formato electrónico en versión PDF³². El material bibliográfico y otros textos digitalizados respetan el derecho de autor, se citan adecuadamente y su visualización es clara, de acuerdo al material original.

Evidencias Cualitativas para Didáctica I

Al hacer síntesis de las evidencias, opiniones y propuestas que ofrecieron los expertos, por medio de la entrevista con cuestionario abierto realizada a ocho docentes de la Cátedra de Curriculum que gestionan la

³² PDF: *Portable Document Format*: sigla en inglés de «formato de documento portátil». Archivos en formatos digitales protegidos que impiden su edición arbitraria.

asignatura en los diversos Centros Regionales de EUS-UCV, se obtuvo las siguientes impresiones³³:

La Fundamentación y los Objetivos de la Unidad Curricular *Didáctica I* son valorados por los expertos de manera muy coherente "en ambos aspectos" y se considera que "están actualizados"; siendo producto "de la discusión intensa, profunda y del diálogo a lo interno de la Cátedra de Curriculum". De acuerdo a lo que indican, se "expresan con claridad los aprendizajes que se pretenden desarrollar", así como "los elementos esenciales de la asignatura", reflejando "la concepción, el enfoque y otros elementos que justifican su inclusión en el plan de estudios", a su vez "recordando la relación con materias prelativas y el escenario de actuación del estudiante de EUS". De esta manera, la Fundamentación y los Objetivos del *Programa de Didáctica I* (2013), muestran "claramente los elementos sociales, culturales, políticos", así como "los propósitos de la asignatura, su importancia", con "una orientación pedagógica".

De acuerdo con los testimonios de los expertos, estos componentes permiten reflexionar "en los aspectos teórico-práctico-metodológicos de los procesos didácticos", así como "ahondar en la comprensión de la complejidad de los procesos de aula", por medio de "la observación y el análisis crítico de la enseñanza a partir de la experiencia"; siendo así, el enfoque planteado "enseña de manera transversal a investigar",

³³ Los textos entre comillas ("..."), de este apartado obedecen a citas textuales obtenidas de las encuestas aplicadas a los expertos o informantes clave consultados.

toda vez que "las situaciones de E-A³⁴ son por naturaleza complejas", por lo que se considera "necesario comprender y analizar los procesos del aula desde una perspectiva didáctica".

Se ha sugerido hacer ajustes en el objetivo de la Unidad I, debido estatus actual de la didáctica, dentro de lo que se considera más pertinente hablar de disciplina que de ciencia; al respecto se recomienda un ajuste en la redacción que establezca "Analizar el proceso de enseñanza, su naturaleza, etc...". Por su parte, los objetivos de la Unidad II se consideran confusos "porque se habla de Análisis del currículo oficial y luego habla del análisis del diseño curricular de la situación, objeto de observación". Se considera que debe hablarse es del análisis del programa, no del diseño curricular.

Los expertos consultados asumen como importantes los contenidos presentados en el *Programa de Didáctica I*, expresando que estos "se corresponden con los aspectos presentes en la fundamentación y guardan estrecha relación con los objetivos definidos"; dentro de ello, son: "suficientes" y "casi se exceden al poco contacto con los discentes". Dentro de ello, se consideran "Bien concebidos y congruentes con las unidades y con los objetivos"; así como "adecuados", con "una buena presentación, una lógica lineal frente a los distintos momentos de aprendizaje que se dan en las Tutorías³⁵"; además de ser "apropiados y demuestran un recorrido desde

³⁴ E-A: Siglas de: Enseñanza - Aprendizaje.

³⁵ **Tutorías:** se refiere a las asesorías personales o grupales que son programadas en cada Semestre de los EUS-EE-UCV.

los principios didácticos hasta su aplicabilidad en el aula, que lo evidencian por la observación". Los mismos se valoran en su importancia dado "que constituyen el piso del estudiante que aspira a incorporarse" a la práctica docente y "sirven de base para poder caracterizar lo que sucede en las aulas". En ese sentido, estos contenidos son importantes curricularmente porque "no solo sitúa al estudiante en el escenario escolar, sino que posibilita la comprensión de los procesos que allí se desarrollan".

Se sugiere dar "menos peso temporal a la primera Unidad". Así como dar especial atención a la Observación Didáctica, a la observación del proceso instruccional, con lecturas concretas que ejemplifiquen trabajos de observación en aulas venezolanas (registros descriptivos) y las categorías emergentes de tales observaciones. Ejemplos: *El aula punitiva* de Arnaldo Esté, *El uso del Tiempo en el Aula* de N. Rodríguez, *La comunicación en las aulas* de C. Manterola". También se aporta como sugerencia que se profundice "la metodología de investigación didáctica a través de organizadores gráficos y otros medios, ya que resulta de difícil comprensión para los estudiantes".

En ese sentido, se sugiere incorporar contenidos "que ayuden al futuro pedagogo a realizar una transformación de la enseñanza en el desarrollo del curriculum en la llamada aula inclusiva, en las competencias básicas, en los llamados modos de enseñar, en los recursos didácticos, en las interacciones en el aula y en la evaluación como mejora de modelos, técnicas

y criterios". Así como incorporar, "lo relacionado a la planificación por competencias, fundamentos teóricos y desarrollo práctico de las mismas".

Los expertos consultados han indicado en línea general que existe congruencia entre las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, en función de los objetivos y contenidos contemplados en el *Programa de Didáctica I*. Aseveran esto cuando afirman que las mismas se "observa articulación" y "existe correspondencia entre cada elemento", además que dichas estrategias "son pertinentes y adecuadas para el logro de los objetivos planteados en el programa"; con ello, "el estudiante puede realizar las lecturas y el análisis de las mismas y ubicar la aplicabilidad de los contenidos teóricos en la realidad curricular y de aula".

No obstante, emergen algunos elementos discrepantes que aluden la necesidad de hacer revisión de este componente del Programa; entre ellos se menciona que es "necesario reorientar, porque en algunos casos no guardan congruencia", toda vez que estas estrategias se ciñen "a las lecturas y las asesorías y el tiempo entre una y otra, es sumamente corto", evidenciando un asunto de gestión referido a la administración del material instruccional en el tiempo considerado.

Por otra parte, se hace mención a las estrategias de evaluación que se considera quedan como marginadas en la programación oficial. Dentro de esto, se declara que el "Instructivo III no se corresponde con la temática del Aprendizaje, ni con el análisis didáctico de las teorías del aprendizaje", por lo que se requiere una

revisión cuidadosa de lo que en este material instruccional se propone.

Surgen algunas propuestas que apuntan a mejorar estas posibles discrepancias en el Instructivo III, o lo que este pretende se sugiere diseñar "un conjunto de ejercicios para que el estudiante los realice, o una actividad de investigación documental que culmine en ejemplos". Por otra parte, se plantea para la Unidad I la elaboración de un "ensayo escrito donde se analicen las relaciones entre los términos, citando al menos 2 autores por término" y que el mismo cierre con "algunas preguntas que giren en torno al término didáctica y su relación con el proceso de enseñanza".

Como alternativa, se propone "considerar tres momentos: discusión en grupo, reflexión personal, una lectura alterna *on line*, para que los estudiantes se vayan familiarizando con las nuevas tecnologías, y como complemento a las lecturas que traen los materiales didácticos". En el proceso de observación didáctica, indicado de 25 horas para la segunda asesoría grupal, se propone ajustar y solicitar un avance de 10 o 15 horas previas a fin de desarrollar "la lectura de varios registros haciendo los aportes para mejorar la redacción y garantizar que la descripción aluda a la interacción docente-estudiantes-medios-recursos". Finalmente, se sugiere el uso de la "sistematización y el portafolio como estrategia evaluativa".

Al consultar a los expertos sus consideraciones y opiniones sobre los materiales bibliográficos, guías e instructivos de la unidad curricular *Didáctica I*, se

llega a considerar que estos son "relevantes y acertados", declarando que las "guías e instructivos son de especial relevancia pues brindan las orientaciones generales y específicas requeridas", además que la "relevancia didáctica que tienen los materiales didácticos es alta".

Se ha hecho hincapié en que estos constituyen "una verdadera ayuda didáctica para el estudiante", que permiten acompañarlos "en las distintas actividades sugeridas para el desarrollo de los contenidos", posibilitando "la construcción de sus aprendizajes", toda vez que estos materiales "se adecuan para que el estudiante tenga diferentes opciones de análisis y aplicabilidad de los contenidos".

Sin embargo, se detectan discrepancias de opiniones cuando se ofrecen observaciones más concretas como que, por un lado, los "materiales bibliográficos son los adecuados para el desarrollo de las actividades", considerándose incluso "extractos muy asertivos para los aprendizajes esperados", en virtud de que "proporcionan la información relativa a los contenidos de las unidades del Programa"; pero, por otro lado, se declara como "insuficiente la bibliografía que trata sobre definición de categorías" y se evalúan dichos recursos como "materiales (...) de poca calidad. Poco atractivos", que estos "deben actualizarse y utilizarse de acuerdo a las características de cada núcleo y región".

En este orden, se han ofrecido propuestas muy concretas que apuntan a mejorar este componente del Programa de Didáctica I, a saber: incorporar literatura

relacionada con la observación de los procesos instruccionales en lo que se sugieren los libros de Peter Woods. También se sugiere que la Cátedra de Curriculum desarrolle escritos sobre las categorizaciones y la observación didáctica, incluyendo el procedimiento de la entrevista al docente.

En líneas generales, se sugiere hacer actualización de las lecturas en correspondencia con los nuevos aportes al campo de la Didáctica, e ir más allá "introduciendo al futuro profesional de la educación en el uso actualizado de Revistas, Congresos, Simposios, Jornadas Pedagógicas, etc."

La opinión de los expertos al consultarse sobre la conveniencia pedagógica de los medios y recursos de apoyo que se usan en la gestión actual de la asignatura *Didáctica I*, ha sido dispersa, de acuerdo a la experiencia y expectativa de cada uno. Se indica que estos medios y recursos "son adecuados y pertinentes para gestionar la asignatura", así como "convenientes y adecuados en la medida que permiten el logro de los objetivos"; dentro de ello, estos se perciben como "básicos y requieren ser actualizados y ofrecer al estudiante otros".

No obstante, y de forma discrepante, se opina que el "Programa contiene lecturas y otros medios, (...) que resultan insuficientes para gestionar una asignatura en modalidad mixta", se insiste que dichas "lecturas sugeridas (...) deben actualizarse". En este sentido, se sugiere el apoyo "los medios virtuales y montar toda la asignatura de manera virtual", así como en el "énfasis en

las visitas a las instituciones y en la investigación en el aula”.

En esta diversidad de opiniones se aporta, dentro de la sugerencia de la virtualidad, el uso de “videos sobre observaciones en aula, diarios de campo, entrevistas al maestro y triangulación de observaciones...”. También se menciona la necesidad de “multiplicar la utilización de experiencias” didácticas variadas para que en un futuro la jornada se convierta en una «aprender a aprender». Por otra parte, se considera necesario “gestionar equipo tecnológicos que favorezcan el ambiente del aula”.

Conclusión Diagnóstica sobre la Pertinencia Curricular de la Asignatura Didáctica I

A manera de colofón en este particular aspecto de diagnóstico y análisis de la unidad curricular *Didáctica I*, de acuerdo al juicio de expertos y del mismo investigador de la presente obra, se ofrecen a manera de síntesis los elementos pretendidos a partir de los objetivos de la investigación.

Como ya se ha hecho explícito en el Escenario teórico-referencial, se enfatiza la pertinencia de la unidad curricular, considerando la pertinencia interna del programa estudiado, así como de los instructivos que lo acompañan en virtud de la modalidad considerada. Esto, como se ha asumido en referencia directa a la calidad o excelencia de la oferta educativa que se operacionaliza, en este caso, con la gestión de la Unidad Curricular

Didáctica I, y posteriormente al considerar lo relativo a la Unidad Curricular *Didáctica II*.

De esta manera, se ha asumido que la pertinencia de una asignatura, se vincula con los componentes curriculares de un determinado proyecto educativo y tiene referencia en los fines y propósitos planteados en los diversos niveles de concreción curricular; en este caso, una determinada asignatura, haciendo además referencia a los elementos de su gestión.

Para hacer estas consideraciones de la categoría de análisis pertinencia de los Programas de las asignaturas, en este caso *Didáctica I*, se han asumido dos expresiones de la misma, a saber: 1. la adecuación de los aspectos curriculares de los programas de las asignaturas y, 2. la utilidad de los materiales instruccionales de las asignaturas. Seguidamente, las apreciaciones finales.

Adecuación de los Aspectos Curriculares en Didáctica I

El Programa de la asignatura *Didáctica I* se considera, en líneas generales, adecuado pedagógicamente; toda vez que en sus aspectos internos o componentes curriculares se refiere coherencia explicitada en el enfoque curricular declarado en su Fundamentación y en sus objetivos, teniéndose que hacer una breve consideración en el objetivo general por su abstracción y por obviar la categoría central a la que se refiere el programa: *Didáctica*; y en los objetivos específicos en relación al proceso cognitivo exigido en los verbos de los mismos, que se considera deben ir en correspondencia al aumento de niveles de dificultad, siendo los objetivos

específicos la búsqueda de logros previos para llegar al objetivo general; se sugiere acoplar a las mismas fases, de acuerdo a su nivel de complejidad o profundidad, con los que desarrolla la investigación didáctica cualitativa, sugerida como eje instruccional en este Programa, estas son: exploratoria, descriptiva y analítica.

Así mismo, esta adecuación de los aspectos curriculares viene dada por la alta importancia que se le ha otorgado a los contenidos establecidos en el Programa por medio de las tres unidades temáticas, considerándose que los mismos dan respuesta a lo planteado en la Fundamentación y en el entramado de objetivos que orientan la asignatura, teniendo la validez necesaria a las necesidades de formación y al perfil de la carrera en que se enmarca esta unidad curricular.

De la misma manera, se puede afirmar que existe amplia congruencia en las estrategias enseñanza, aprendizaje y evaluación formuladas en el Programa y de acuerdo a lo que se desarrolla en los diversos instructivos y actividades.

Como aspecto para mejorar, se considera oportuno otorgarle mayor flexibilidad al plan de evaluación, evitando predefinir actividades y ponderaciones; permitiendo la adecuada autonomía para que el docente que gestione la asignatura pueda hacer las consideraciones sobre este aspecto, construyendo instrumentos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa adecuados a sus iniciativas instruccionales.

Los contenidos de cada unidad temática deben ser declarados de forma explícita y categorizados de acuerdo a su naturaleza, lo que permitiría dar mayor claridad y evidencia a este componente de suma importancia en el Programa y posterior desarrollo didáctico e instruccional.

Igualmente, se hace hincapié en la necesidad de reformular las estrategias didácticas en función de una oferta académica desde los EVEA, ajustándose la gestión de los tiempos académicos y así como las pautas de evaluación, esto dentro de los lineamientos del SEDUCV y la misma Coordinación de EaD y EUS en la EE-UCV.

Utilidad de los Materiales Instruccionales: Didáctica I

En referencia a los materiales instruccionales, ya se ha hecho ver desde el planteamiento del problema de esta investigación, y luego corroborado por los expertos consultados, que estos documentos responden a un modelo de gestión curricular que se pone en práctica en esta modalidad de la EE-UCV para los EUS, desde hace más de 40 años, que ya se considera en obsolescencia y ha entrado en crisis curricular, no solo en lo académico sino en lo administrativo. Sin embargo, la Cátedra de Curriculum en la actualización que hizo de estos instrumentos en el año 2013, tuvo la previsión de digitalizar todos los materiales, tanto instructivos (Ver Anexo C), como guías y otros soportes bibliográficos.

En este sentido, de acuerdo a la modalidad y a la proyección que se hace de la misma hacia una gestión más cónsona con los tiempos y con los lineamientos

universitarios, se puede afirmar que la relevancia didáctica de los materiales bibliográficos, guías e instructivos, es altamente significativa y satisfactoria. No obstante que se sugiere, como es congruente y normal en estos casos, una actualización bibliográfica, el uso de referentes bibliográficos obtenidos de la Web, así como acoplar todas estas propuestas instruccionales a la modalidad de gestión virtual, manteniendo la esencia o fundamentos didácticos expresados en los mismos originalmente.

Esto se hace acotar en virtud que se puede cuestionar la conveniencia pedagógica de los medios y recursos de apoyo didáctico, que si bien responden de manera adecuada a la configuración actual de los EUS en la EE-UCV, se hace necesario un replanteamiento de los mismos, al menos en la manera de orientarlos, al ser llevados a una propuesta de gestión virtual.

Partiendo de lo expresado por los expertos consultados y lo considerado en el propio diagnóstico, estos documentos instruccionales tienen una utilidad en correspondencia a la forma de gestionar en este momento la modalidad de los EUS-EE-UCV, con su configuración semi-presencial, con el uso de instructivos que dan pautas en el marco de cuatro asesorías grupales, según el bloque de tiempo en que se organice cada semestre en cada Centro Regional. De manera tal, dados los lineamientos institucionales, las necesidades expresadas y la realidad considerada, debe hacerse una labor de rediseño en función de la gestión virtual para una modalidad que dé respuesta a las nuevas demandas.

Con base en lo que se ha expresado en el Escenario teórico-referencial, sobre la pertinencia curricular en función de la excelencia académica, se declara que el *Programa de Didáctica I* (2013), así como la unidad curricular, son pertinentes académicamente todas vez que, en grandes rasgos, responden a las intencionalidades propuestas en sus objetivos y en el perfil deseado para la Carrera de Educación en la UCV; siendo un documento curricular capaz de dar orientación a la praxis didáctica con adecuados procesos de enseñanza y de aprendizaje, expresados en su configuración como programa analítico y en la valoración hecha a los materiales instruccionales, requiriéndose algunos ajustes en aspectos de forma y fondo que no alteran su naturaleza curricular, permitiendo que su actualización y la asertiva estructuración sean propicias y garantía para una adecuada gestión virtual.

Cumplido este análisis a la Unidad Curricular *Didáctica I*, en su programa, instructivos y experiencia de gestión, en el próximo apartado se pasa a considerar lo propio a la Unidad Curricular *Didáctica II*.

Unidad Curricular Didáctica II

En línea al interés de indagar sobre la pertinencia curricular de la Unidad Curricular Didáctica II, en el marco del Plan de Estudio de la Carrera de Educación que ofrece la UCV en la modalidad de EUS, se desarrollan seguidamente los aspectos diagnósticos que permiten develar la situación de esta asignatura.

Consideraciones Curriculares de Didáctica II

Para la asignatura *Didáctica II*, la Cátedra de Currículum ofrece un programa y otros materiales instruccionales (Ver Anexo D) para los cuales, a diferencia de *Didáctica I*, no se ha cumplido recientemente un proceso de revisión. No obstante, el mismo aporta elementos de lo que hasta ahora se ha concebido y aplicado en la gestión de esta unidad curricular. El Programa actual data al año 2006, con algunos ajustes posteriores, referidos sobre todo al refrescamiento y ampliación de las referencias bibliográficas y pautas de evaluación.

La asignatura, como ya se ha indicado, es la continuación no solo administrativa sino curricular, en cuanto a intencionalidad y contenidos, del *Programa de Didáctica I* (2013). La Cátedra ofrece esta asignatura como la oportunidad para que los estudiantes adquieran: "conocimientos teóricos, principios de acción y habilidades técnicas-pedagógicas necesarios para el desarrollo de procesos de planificación en forma crítica y fundamentada" (p. 2). Estas pretensiones justifican que se retomen y se tenga como punto de partida los aportes

estudiados en *Didáctica I*, pues ese estudio previo de la práctica docente ofrece elementos para hacer énfasis en la formación de saberes para el desempeño en los ambientes de aprendizaje.

De esta manera, la planificación instruccional, como forma de concreción curricular, se asume como un: "proyecto didáctico para orientar la acción, por lo que ha de ser revisado y/o modificado a través de su puesta en práctica, lo que supone la asunción del docente como investigador de su propia praxis didáctica" (Ibídem), cumpliéndose esto en un proceso permanente de actualización de docente.

Se mantiene y se profundiza de esta forma en los aspectos referidos a la reflexión curricular y didáctica, en esta oportunidad desarrollando elementos para ponerla en práctica mediante las estrategias de planificación didáctica o instruccional, como intervenciones definidas en los ambientes de enseñanza y de aprendizaje. De esta manera el *Programa de Didáctica II* (2006) se propone como objetivo general: "Analizar crítica y reflexivamente los aspectos de orden práctico, teórico, técnico y ético implícitos en los procesos concretos de planificación educativa formulando planes de intervención didáctica" (p. 3).

Para lograr este fin, que apoya sustancialmente el logro del perfil del docente que se desea formar en la EE-UCV, desde el Plan de Estudio de los EUS, el mismo Programa sugiere fundamentalmente dos grandes unidades para abordar los contenidos de la asignatura. Los objetivos de estas unidades son:

Unidad I: Interpretar críticamente modelos curriculares concretos para develar la propuesta de la formación subyacente y sus implicaciones tanto en lo individual como en lo social.

Unidad II: A partir del diagnóstico que justifique la toma de decisiones pedagógicas/didácticas y la pertinencia de su planificación, formular un plan de intervención didáctica para el mejoramiento y/o transformación del proceso enseñanza y aprendizaje.

Son evidente las pretensiones de preparar al estudiante de Educación para la intervención concreta en el ámbito escolar, esto ofrece elementos de gran significación de cara a la labor que deben ejercer estos profesionales y en virtud de hacer más concreta esta especificación en el desempeño que se cumplirá más adelante en la unidad curricular *Prácticas de Didáctica*, en las que se han de exhibir las competencias para el diseño, la ejecución y la evaluación de la actividad didáctica, vinculando de esta forma ese *continuum* que se ha de desarrollar curricularmente en estas asignaturas centrales del Plan de Estudios de los EUS.

Apreciaciones Cualitativas del Programa de Didáctica II y sus Recursos

En la valoración de la pertinencia del *Programa de Didáctica II* (2006) y los documentos instruccionales que lo respaldan (Ver Anexo D), se ha aplicado igualmente el *Guión de apreciación cualitativa*, para lo cual se han obtenido las siguientes apreciaciones curriculares:

El Programa es un documento de 13 páginas, fechado en marzo de 2006, lo que implica que el mismo no ha sido

revisado en profundidad por la Cátedra de Curriculum en los últimos 9 años; sin embargo, se ha podido corroborar que en relación al material bibliográfico si se han dado algunas actualizaciones en momentos posteriores a 2006. El Programa se ofrece en físico incluido en un ejemplar o «compendio instruccional», antecedido por tres páginas que contienen la *Presentación de la Asignatura*, en las cuales se dan indicaciones sobre la organización de todo el «compendio instruccional», el uso del Programa y las actividades en las Asesorías.

El «compendio instruccional», ofrece una portada formal de color blanco y letras azul marino oscuro y negras, que identifican a la Universidad, la Facultad, la Escuela, los EUS, el Departamento y la Cátedra, con sendos logotipos centrales de la UCV y de los EUS, y en la parte baja el nombre de la asignatura y de los materiales que contiene el mismo.

A saber: 1. Programa; 2. Introducción a las Lecturas y, 3. Instructivos. No se menciona la presentación. Cada uno de esos documentos cuenta, al interior del ejemplar, con su portada de presentación y páginas separadoras. En total son 47 hojas, en su mayoría impresas por ambas caras, siendo en total 70 páginas papel bond tamaño carta, sin incluir portada y contraportada que son de material más duro, tipo cartulina glasé, que le confiere resistencia al mismo.

En cuanto a la normalización documental de este ejemplar se considera que contiene los elementos formales de identificación en la portada, tal como se indicó previamente; se utiliza como fuente de escritura una

combinación de *Times New Roman* y *Arial*, tamaño número 12, adecuadas para la formalidad académica del material. En general los títulos principales de cada documento, dentro del «compendio instruccional», están escritos con mayúsculas sostenidas y con sombreados, lo que altera normas de edición y puede ser inconveniente dada la forma de reproducción de estos materiales por copias fotostáticas, que suelen disminuir la nitidez y calidad de la presentación.

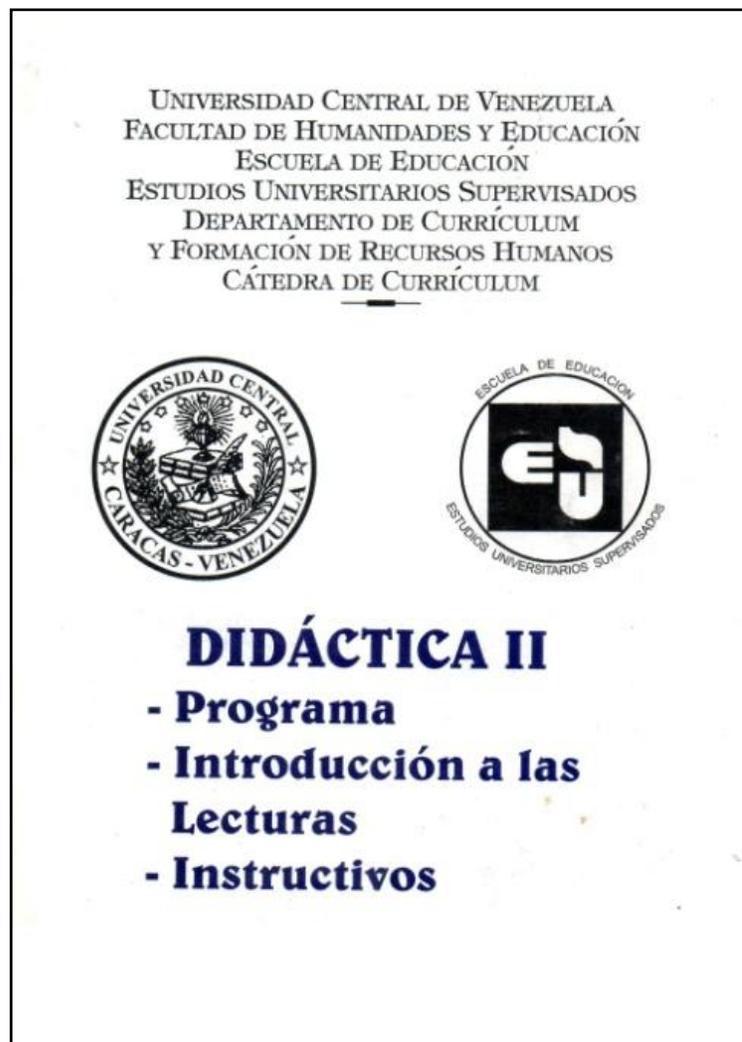


Figura 20: Portada principal del Programa de Didáctica II.

Concretamente en el Programa se puede verificar que la portada presenta, además de los aspectos de identificación tradicionales, los nombres de los cuatro profesores que intervinieron en la elaboración del mismo, asunto cuestionable, toda vez que el Programa de una unidad curricular es un documento de orden institucional-oficial atribuible a cada Cátedra o la unidad de gestión y no un documento atribuible a la posible comisión de expertos que aseguró su elaboración. No obstante, en dicha portada no se indica asuntos de especial interés curricular como el código de la asignatura en el Plan de Estudios ni su peso en UCr, tampoco sus requisitos o su prelación.

Globalmente los aspectos de normalización documental se aprecian satisfactoriamente en su formalidad, de esta manera el Programa cumple con los aspectos planteados, con las salvedades previamente indicadas.

Con relación a la presencia estructural de los componentes básicos del programa, tales como: Fundamentación, Objetivos, Contenidos, Estrategias, Evaluación, Referencias, se observa que el programa se compone de acuerdo a la descripción que se presenta en la Tabla 7.

Como se observa, el Programa, aunque presenta algunos de los elementos necesarios, transforma algunos, y obvia otros, marcando significativas diferencias formales con la configuración del *Programa de Didáctica I* (2013) y evidenciando incongruencias en los criterios de unificación de documentos oficiales de la Cátedra de Currículum.

Tabla 7**Componentes generales del Programa de Didáctica II.**

Identificación del programa
Nombre de la Asignatura: Didáctica II
Dependencia: Cátedra de Currículum del Departamento de Currículum y Formación de Recursos Humanos
Ubicación Plan de Estudio: No se indica
Créditos: No se indica
Horas: No se indica
Estructura del Programa oficial
Portada externa
Justificación
Propósitos de la Asignatura
Objetivo General
Objetivos y Contenidos (Distribuidos en dos unidades)
Objetivos general por unidad
Objetivos específicos por unidad
Contenidos por Unidad
Orientaciones generales para el estudio de la asignatura
Distribución de actividades grupales
Plan de evaluación (a convenir)
Bibliografía obligatoria (organizada por Asesorías)

Concretamente en este Programa falta la Fundamentación de la Unidad Curricular, y esta es sustituida por una suerte de Justificación que se complementa con un listado de propósitos de la asignatura; estos aspectos, si bien pueden ser parte del componente Fundamentación, debe explicitarse una redacción que le de coherencia y que recoja otros aspectos propios de la naturaleza del mismo, que marca la esencia y naturaleza de la asignatura como: contexto, enfoque filosófico, orientación pedagógica, carácter, ubicación en el Plan de Estudios, entre otros. En este programa tampoco se declara la cantidad de UCr y horas de gestión, así como su codificación.

Si se toma como referencia la estructuración del *Programa de Didáctica I*, el que se analiza presenta una importante divergencia en la configuración de su red de

objetivos. Declara inicialmente un objetivo general en los siguientes términos: "Analizar crítica y reflexivamente los aspectos de orden práctico, teórico, técnico y ético implícitos en los procesos concretos de planificación educativa formulando planes de intervención didáctica" (UCV, 2006, p.6). El mismo ofrece una redacción ambigua en un nivel aprehensivo, que se plantea como intención el análisis, sin ofrecer claramente orientaciones que permitan asegurar una constante referencia en la labor académica a gestionarse.

Luego, se presenta para cada una de las dos unidades contempladas otros objetivos generales, lo que entra en contradicción, pues si bien es cierto que pueden existir varios objetivos generales en una misma propuesta, estos últimos evidentemente corresponden a niveles más concretos, referidos a los contenidos de cada una de esas unidades. Pero a su vez en cada unidad se declaran objetivos específicos, concretamente cuatro (4) para la Unidad I y seis (6) para la Unidad II, que en su redacción técnica se acercan más a un listado de actividades a cumplir que a unos objetivos de un programa de estudio. En los mismos se evidencia que no hay secuenciación en virtud de los niveles de complejidad o en relación a los tipos de saberes que se desean desarrollar. Cada unidad, posteriormente declara los diversos contenidos que contemplan, en lo que se debe resaltar que estas unidades no se encuentran identificadas por título alguno.

Dentro del Programa no existe un componente referido a las estrategias de enseñanza y de aprendizaje; se

declara, sin embargo, unas *Orientaciones generales para el estudio de la asignatura*, en las que ofrecen aclaratorias sobre el propósito de las asesorías.

Dentro de esto, tal como se cumplió en el *Programa de Didáctica I*, y de acuerdo a la naturaleza de la modalidad, se presenta el cuadro identificado como: *Distribución de Actividades Grupales*, en lo que llama la atención la especificidad de lo grupal, especialmente porque previamente se ha hecho ver que las actividades de las asesorías "están estructuradas individual o colectivamente...". En este se establecen las pautas por Asesorías, Contenidos, Actividades y las Lecturas correspondientes.

En esta distribución se organizan las cuatro asesorías tradicionales, donde las diversas actividades hacen referencia al uso de los Instructivos creados para el desarrollo de cada Unidad. Estos instructivos igualmente son documentos instruccionales más específicos en los cuales se indican las estrategias a cumplir por los estudiantes para el logro de los objetivos del programa en cuestión y se incluyen en el ejemplar que ha sido identificado como «compendio instruccional».

Es importante destacar que se evidencia inconsistencia e incompatibilidad entre los contenidos que se declaran al inicio del Programa y los que luego son indicado en el cuadro con la *Distribución de Actividades Grupales*, lo que evidencia débil pertinencia interna en la formulación de este documento microcurricular, por lo que debe ser revisado y darle la necesaria coherencia.

Los Instructivos de *Didáctica II* son tres documentos breves que se remiten a indicar pasos concretos para realizar las actividades. Para la Unidad I, el Instructivo tiene dos partes, lo que fracciona la dinámica propuesta, no permite integrar las experiencias y reflexiones y no ofrece mayores indicaciones o ayudas de orden didáctico. El Instructivo de la Unidad II presenta una serie de indicaciones o acciones a desarrollar, carentes de dinamismo, organicidad y diagramación que podría limitar su comprensión y cumplimiento por parte de los estudiantes.

Haciendo énfasis en la Fundamentación de la Unidad Curricular, como ya se ha indicado, ésta no está presente. Lo que se ofrece es un componente identificado como Justificación que tienen como punto de partida la ubicación de la realidad de la educación en el mundo globalizado y cómo debe concebirse el docente es dicho contexto, esto sería parte de la Fundamentación pero no recoge todos sus elementos, de acuerdo al guión usado como referente para valorar estos programas.

En esta Justificación se ubica la asignatura en continuidad con *Didáctica I* y se valora los resultados de esta para avanzar en la nueva unidad curricular. Se destaca, luego lo relativo a la planificación instruccional, como proyecto didáctico y la participación del docente como investigador. La Justificación no hace mención, como ya se indicó, a otros elementos propios como el enfoque y alcance, el propósito y el carácter de la asignatura, que ha de contener la Fundamentación del programa analítico de una unidad curricular. Siendo así,

se hace necesaria una exhaustiva revisión de este componente para configurarlo dentro de los parámetros establecidos, incorporando a la misma una lista de propósitos que se presentan en el Programa analizado.

Considerando la formulación de objetivos, su estructuración, coherencia en la redacción, correspondencia curricular, se insiste que los mismos deben ser revisados en cuanto a su jerarquía, su ubicación en cada unidad y la redacción técnica de los mismos, debido a que se consiguen discrepancias significativas en la manera como se formulan, de acuerdo a los aportes dados por los expertos y las indagaciones hechas por el propio investigador.

Sobre los contenidos del *Programa de Didáctica II*, estos se vinculan directamente con cada una de las dos unidades temáticas. A diferencia de la forma como se ofrecen en el *Programa de Didáctica I*, acá si se presenta una lista de contenidos, pero sin hacerse notar el carácter conceptual, procedimental o actitudinal de los mismos. Su distribución es desequilibrada, la Unidad I se presenta con pocos contenidos, prácticamente todos de orden conceptual y en la Unidad II un aumento significativo de los mismos con algunos que, por su presentación, se pueden ubicar como conceptuales, otros como actitudinales. Estos contenidos se presentan de forma fraccionada y discontinua y se aprecian poco organizados entre sí, en relación con lo que se declara en cada Unidad Temática.

Sobre la correspondencia y la factibilidad de las estrategias de enseñanza, adecuación de las estrategias

de aprendizaje, recursos, materiales y medios, hablamos concretamente del cuadro de *Distribución de Actividades Grupales*, que tal como se describió previamente intenta organizar las pautas y los recursos para el desarrollo de los contenidos vinculados a cada Unidad temática; sin embargo, esos contenido no corresponden fielmente a lo declarado previamente en el Programa de la Asignatura.

Se destaca en dicho cuadro que éste se presenta de manera organizada desde el punto de vista de lo que debe hacerse en cada asesoría, sin dar mayores especificaciones didácticas, solo indicando actividades a cumplir. También ofrece la identificación formal de las lecturas que se deben realizar previamente a cada asesoría.

Es de resaltar que estas referencias bibliográficas se muestran con importantes inconsistencias en su manera de presentarse, con errores frente a las pautas metodológicas existentes, en este caso las Normas APA. El cuadro descrito cierra con una serie de notas que hacen hincapié en la necesidad de la lectura, la preparación previa de los materiales y la asistencia a los encuentros presenciales.

En referencia a la evaluación, sus propósitos, tipos, formas, ponderaciones, periodicidad. Solo se ubica un cuadro vacío que permitiría al docente indicar las actividades de evaluación y las ponderaciones de las mismas en porcentajes. Se destaca que dicho cuadro se titula Plan de Evaluación (a convenir). Lo que sugiere que el mismo debe convenirse o acordarse con los estudiantes al inicio del curso, pero esto no se declara

explícitamente. Destaca el hecho que no se ofrece referencia a fuentes digitales o electrónicas; en este sentido, cada docente puede aportar en su actualización y renovación.

Cierra el Programa con la presentación de las referencias bibliográficas. Concretamente lo que hace es repetir la información que se ofreció en el cuadro de Distribución de Actividades Grupales, con sus mismas inconsistencias y errores. Este componente debe ser revisado y redactado de manera adecuada, además de considerarse la pertinencia y actualización de dichos materiales.

En la consideración de los documentos curriculares que se anexan para la gestión del *Programa de Didáctica II*, se aprecian los siguientes aspectos:

De acuerdo a lo descrito en la Tabla 8 hay que resaltar que estos materiales se ofrecen a los estudiantes de manera impresa, en físico, y solo algunos de los que se indican en el «compendio de lecturas», antes descrito, se pueden ubicar en el Campus Virtual de la UCV, en el repositorio de todos los instructivos de los EUS³⁶.

El material bibliográfico lo comprende un grupo de copias fotostáticas de fracciones obras o artículos, en algunos casos digitalizados que son sugeridos para asegurar el trabajo instruccional, todos bien identificados en sus autores y fuente. Como en el caso de *Didáctica I*, para los textos de cada autor sugerido se

³⁶ Materiales Instruccionales de los Estudios Universitarios Supervisados - EUS: http://ead.ucv.ve/moodle/mod/resource/view.php?id=7187&subdir=/Didactica_II_

ofrece un guión introductorio que ayuda a la ubicación en el contexto del desarrollo de la asignatura, lo que favorece su comprensión y más adecuado aprovechamiento, solo que no se incluye en el «compendio instruccional», sino en el material adjunto al Programa de la asignatura.

El material del «compendio de lecturas» no ofrece ninguna secuencia didáctica solo se ubican en orden de cada Unidad temática y en cada asesoría, el mismo obedece a lo planteado para cada Unidad y se respeta lo indicado en el cuadro de actividades, siendo adecuado el manejo sugerido de los contenidos.

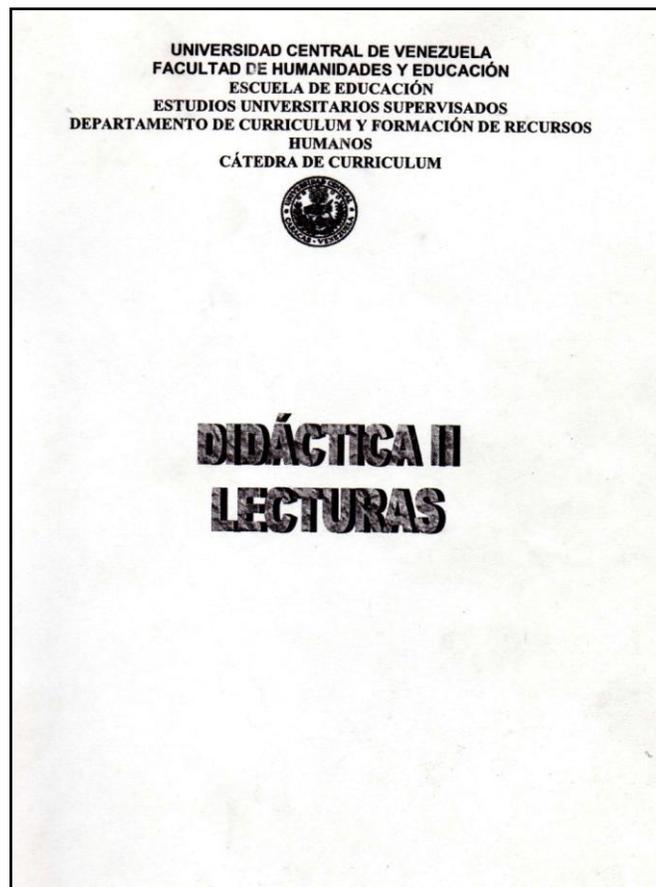


Figura 21: Portada del Compendio de Lecturas de Didáctica II.

La diagramación del material obedece únicamente a lo que ofrece desde su origen el material fotocopiado, solo que el «compendio de lecturas», antes de cada guía o lectura se presenta una inter-portada con la identificación institucional y la descripción de cada lectura: título, autor, y demás datos editoriales, en respeto a las fuentes y teniéndose en cuenta el uso estrictamente didáctico de los mismos, dado los derechos de autor y prohibiciones de reproducción que esto implica. Asunto que es recomendable declarar de forma explícita en virtud del carácter oficial e institucional de los mismos, otorgándole mayor valor académico a la propuesta y al uso adecuado de estos recursos.

Tabla 8
Documentos curriculares de Didáctica II (2006).

Compendio Instruccional		
Documento	Extensión de Páginas	Descripción
Presentación de la asignatura Didáctica II	3	Introducción y pautas a la gestión de la Unidad Curricular
Programa Didáctica II 2006	11	Componentes del la Unidad Curricular
Introducción a las Lecturas de la Unidad I	4	Presentación general de las lecturas de la Unidad I
Introducción a la Lectura: Análisis de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje según los modelos pedagógicos	3	Inducción al Capítulo II del libro de: Flórez, R. (2001).
Introducción a la Lectura: Enseñanza para la comprensión	2	Inducción al Capítulo IV del libro de Gimeno J. y Pérez A. (1993).
Introducción a la Lectura: Planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje	2	Inducción al extracto del libro Vadillo G y Klinger C. (2004)
Introducción a las Lecturas de la Unidad II	3	Presentación general de las lecturas de la Unidad II

Tabla 8 (...continuación)
Documentos curriculares de Didáctica II (2006).

Introducción a la Lectura: La programación de la enseñanza desde una perspectiva científica	2	Inducción al texto del libro Gimeno J. (1989)
Introducción a la Lectura: La programación de la enseñanza	2	Inducción al texto del libro Gimeno, J. y Pérez, A. (1989)
Introducción a la Lectura: Modelos curriculares	2	Inducción al texto del libro Hoyos, S.; et al. (2004)
Introducción a la Lectura: <i>De los fines educativos a los objetivos instruccionales</i>	3	Inducción al Capítulo I del libro: Camperos, M. (1997)
Introducción a la Lectura: Diferencias entre fines, propósitos y objetivos	3	Inducción a la síntesis de la lectura de Salcedo, H. (s/f)
Introducción a la Lectura: <i>De los fines educativos a los objetivos instruccionales</i>	5	Extractos del Capítulo V del libro Camperos, M. (1997)
Introducción a la Lectura: Los objetivos educativos ¿ayuda o estorbo?	2	Inducción al texto de Eisner, E. en el libro de: Gimeno, J. y Pérez, A. (1989)
Introducción a la Lectura: Mediando procesos cognoscitivos	3	Inducción al texto Upel/IP J.M. Siso Martínez (s/f)
Introducción a la Lectura: ¿Qué significa trabajar con proyectos de aula? La metodología de proyectos en el aula	5	Inducción al texto Borjas, B. (1997)
Introducción a la Lectura: <i>El proyecto pedagógico de aula y la unidad de clase</i>	3	Inducción a los Capítulos I, II y III del libro: Agudelo, M y Flores, H (2001)
Introducción a la Lectura: <i>Sugerencias didácticas para el desarrollo de competencias en secundaria</i>	5	Inducción a los Capítulos I, II y III y ejemplos de sugerencias didácticas del libro: Ramírez M.; Molina, M. et al. (2005)
Instructivos para la realización de los trabajos de la Unidad I y II	5	<ul style="list-style-type: none"> • Unidad I: Instructivo para el trabajo sobre propuestas curriculares (Parte I) • Unidad I: Instructivo para el trabajo sobre propuestas curriculares (Parte II) • Unidad II: Instructivo para la elaboración de la planificación de un proceso didáctico determinado.

Tabla 8 (...continuación)
Documentos curriculares de Didáctica II (2006).

Compendio de Lectura: Didáctica II		
Texto	N° de Páginas	Descripción
Flórez, R. (2001). <i>Evaluación pedagógica y cognición</i> . Bogotá, Mc Graw Hill.	31-55	Capítulo II: Análisis de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje según los modelos pedagógicos
Gimeno, J. y Pérez A. (1993) <i>Comprender y transformar la enseñanza</i> . 2ª edic. Madrid, Morata.	78-81	Capítulo IV: Enseñanza para la comprensión
Vadillo G. y Klinger C. (2004) <i>Didáctica. Teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España</i> , México, Mc Graw Hill.	67-84	Capítulo V: Planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje
Manterola C. y González H. (2000) <i>El Proyecto Pedagógico de Plantel (PPP). Una línea de trabajo escolar</i> , Caracas, Escuela de Educación, UCV.	1-107	Texto completo
Gimeno, J. (1989) <i>Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo</i> . Madrid, Anaya2.	7-12	Introducción: La programación de la enseñanza desde una perspectiva científica
Gimeno, J. Y Pérez, A. (1989) <i>La enseñanza: su teoría y su práctica</i> , Madrid, Akal.	252-256	Capítulo V: La programación de la enseñanza
Hoyos, S. et al. (2004) <i>Currículo y planeación educativa. Fundamentos, modelos, diseño y administración del currículo</i> . Bogotá, Actualización Pedagógica Magisterio.	56-66	<i>Modelos curriculares</i>
Gimeno, J. (1989) <i>Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo</i> . Madrid, Anaya2.	122-152	Capítulo III: Elementos de la teoría curricular: subsistema didáctico: sus propiedades
Camperos, M. (1997). <i>De los fines educativos a los objetivos instruccionales</i> , Caracas, UCV-CDCH.	23-47	Capítulo I: 1. Los fines educativos - su connotación. 2. Niveles de formulación de los propósitos educativos. 3. Nivel Uno: Fines educativos.
Salcedo, H. (s/f). <i>Diferencias entre fines, propósitos y objetivos</i> .	1-2	Texto completo

Tabla 8 (...continuación)
Documentos curriculares de Didáctica II (2006)

Camperos, M. (1997). <i>De los fines educativos a los objetivos instruccionales</i> , Caracas, UCV-CDCH.	217-240; 245-252; 255-256; 259-279	Extractos Capítulo V.
Camperos, M. (1997). <i>De los fines educativos a los objetivos instruccionales</i> , Caracas, UCV-CDCH.	307-321	Descripción, explicación y ejemplificación de la taxonomía propuesta y sus categorías
Eisner, E.. En: Gimeno, J. y Pérez, A. (1989) <i>La enseñanza: su teoría y su práctica</i> , Madrid, Akal	257-264	<i>Los objetivos educativos ¿Ayuda o estorbo?</i>
Aguilar, J. (1990) En: <i>Colombia hoy</i> , N° 76, Feb 1990	1-3	<i>Carta abierta a un maestro tradicional</i>
UPEL, Instituto Pedagógico J.M. Siso Martínez (s/f) <i>Manual de didáctica centrada en procesos</i> .	31-108	<i>Capítulo II: Mediando procesos cognoscitivos</i>
Borjas, B. (1997) En: <i>Movimiento pedagógico. Año V, No 14, pp.3-8</i> .	3-8	<i>¿Qué significa trabajar con proyectos de aula? La metodología de proyectos de aula</i>
Agudelo, A. y Flores, H. (2001) <i>El proyecto pedagógico de aula y la unidad de clase</i> , Caracas, Panapo.	9-16; 17-35; 36-53	<ul style="list-style-type: none"> • Capítulos I: La planificación didáctica y la organización de contenidos • Capítulo II: Elementos de la Planificación Didáctica • Capítulo III: Dos modalidades de planificación didáctica: El Proyecto Pedagógico de Aula y la Unidad de Clase
Ramírez, M. et al. (2005) <i>Sugerencias didácticas para el desarrollo de competencias en secundaria, México, Trillas</i> .	9-14; 14-20; 21-40; 41-88	<ul style="list-style-type: none"> • Capítulos I: Contexto en que surge el enfoque • Capítulo II: Qué es el enfoque por competencias • Capítulo III: Función del Docente • Sugerencias: 1-16

Se debe destacar que el material instruccional de apoyo a la gestión de la asignatura, ofrece una

importante cantidad de lecturas, 18 en total, con diversidad de autores, extensiones, complejidad interna, que además implican resúmenes, síntesis, comprensión, y actividades cognitivas y procedimentales que pueden congestionar el trabajo académico dentro del tiempo curricular programado que suele ser de unas 18 semanas, para su administración en las acostumbradas asesorías grupales e individuales.

Por ello se considera que esta cantidad de lecturas contempladas es alta, lo que puede afectar la profundidad en el estudio de los temas y conducir a la saturación y poco aprovechamiento del tiempo real de gestión. Hace falta, en este sentido, hacer una racionalización del material bibliográfico, lo que implicará dejar algunos como lecturas complementarias, eliminar otros, reducir, además de incorporar nueva literatura emergente y actualizada sobre los temas tratados.

Evidencias Cualitativas para Didáctica II

Al abordar la pregunta sobre los elementos que se expresan en la Fundamentación y Objetivos del Programa de la Unidad Curricular *Didáctica II*, los expertos han expresado diversidad de apreciaciones³⁷.

En específico se evidencia que no existe como realmente una Fundamentación del Programa, con todos los elementos que esta debe contener, tales como propósitos de la unidad curricular, enfoque filosófico, orientación

³⁷ Los textos entre comillas ("..."), de este apartado obedece a citas textuales obtenidas de las encuestas aplicadas a los expertos o informantes clave consultados.

pedagógica, carácter de la unidad curricular, ubicación en el contexto del Plan de Estudios. En este sentido, se indica que la Fundamentación "No presenta de manera explícita el carácter de la asignatura", "Tampoco se expresa suficientemente la orientación pedagógica de la asignatura". En todo caso, el Programa se inicia con "la justificación de la inclusión de la asignatura en el plan de estudio", en la cual además se "establece la necesaria vinculación con la asignatura precedente", presentándose como "un continuo del proceso iniciado con la asignatura *Didáctica I*", y haciendo "alusión a los lineamientos a seguir en esta nueva asignatura *Didáctica II*".

En contraste a esto, algunos expertos declaran que dicha Fundamentación, la cual realmente no existe o al menos no se identifica de tal forma, "resulta muy congruente con las aspiraciones del curso, en lo referente al marco social", además se indica que expresa "claramente los elementos sociales, culturales políticos", considerándose adicionalmente que "existe perfecta correspondencia entre la fundamentación y lo que se espera lograr"; también se indica que "son coherentes entre ellos y se adecúan a los proceso de planificación didáctica", haciéndose clara alusión a los objetivos del Programa.

En cuanto a estos objetivos, se evidencia también algunas discrepancias y dicotomías entre lo que opinan los expertos. Por un lado se dice que "los objetivos presentan con claridad los aprendizajes a desarrollar en los estudiantes"; por otro lado se declara que "No hay claridad en el Objetivo General", y, por demás, se indica

"desacuerdo con los objetivos expresados en la asignatura; no sólo por su cantidad sino por su calidad". Aun dentro de esto, algún experto asegura que con estos "se reflexiona en los aspectos teórico-práctico-metodológicos de los procesos didácticos".

A partir de esta paradoja, dada en los componentes que dan pautas centrales al programa de la unidad curricular, surgen algunas sugerencias, entre las que se pueden destacar que "debe aparecer el título: Fundamentación; no Justificación", y dentro de ello "debería explicarse mejor ¿por qué es importante esta asignatura? Es decir, ¿Por qué es importante la planificación dentro del proceso de enseñanza?".

Sobre la presentación formal de este componente se indica que "los propósitos los colocaría dentro de la Fundamentación, no de modo secuencial sino integrado y articulados en una redacción coherente". Siendo importante "enfocar esta asignatura en el proceso de la planificación", toda vez que ha de ser la "asignatura que ayuda a que la planificación sea un proceso para orientar la acción en el aula, por lo tanto no debe quedarse en el análisis de la planificación, sino que debe acompañar a un docente en la tarea de planificación y, luego de un análisis crítico, debe conducir un proceso planificador".

Se debe introducir en la misma "las primeras experiencias planificadoras de los futuros educadores. Lógicamente que deben saber diferenciar una planificación por objetivos de una planificación como proyecto". Dentro de todo esto, se considera que se debe reducir "drásticamente este programa tomando como referencia los

aportes del último libro de Carlos Manterola³⁸. Centraría la asignatura en la planificación de los procesos instruccionales enfatizando el CÓMO ENSEÑAR”, con eso resaltar “la previsión de los medios de enseñanza en ese CÓMO ENSEÑAR que a la vez se traduce en actos comunicativos”. En este sentido, se considera la incorporación de un objetivo relacionado “a la ejecución didáctica de lo planificado”.

En la consulta sobre la importancia de los contenidos del *Programa de Didáctica II*, lo expertos han hecho énfasis en que estos “permiten al alumno comprender el complejo proceso de planificación”, afirmándose que los mismos “son densos y ameritan gran dedicación por parte del estudiante”, en general se declara que “los contenidos (...) son pertinentes”, “son adecuados” y “son congruentes y expresan claramente los saberes que se desean lograr”. No obstante, hay expertos que hacen ver que los mismos “están desestructurados, atomizados”, se destaca particularmente que en la Unidad II se hace mención a la fase de diagnóstico, pero “al mismo no se le otorga suficiente espacio”, que se hace mención a la “planificación por proyectos y por procesos”, sin embargo; “en relación con esta última, no se hace mayores aportes”.

Algunas sugerencias que surgen de parte de los expertos en relación a los contenidos que se han de incorporar son: “planificación institucional y la planificación de aula”, “la ejecución didáctica”,

³⁸ Se refiere a la obra: Manterola, C. (2012). Currículo. ¿Qué y cómo enseñar? Escenarios didácticos. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

"aprendizaje situado, aprendizaje cooperativo, aprendizaje colaborativo y la planificación al servicio de estos aprendizajes", "el constructivismo como base epistemológica de la planificación", "la planificación por proyectos", "la planificación por competencias, fundamentos teóricos y desarrollo práctico de las mismas", "la microenseñanza, para ser coherente con la fundamentación y porque es una técnica preparatoria para las prácticas docentes"; a este respecto, se sugiere incorporar la "presentación de experiencias exitosas de planificación por proyectos", trabajando con "formatos que se están usando en las unidades educativas, así el estudiante conoce de los diferentes enfoques que se aplican en el aula".

Al abordar en la opinión de los expertos lo relativo a la congruencia de las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación en función de los objetivos y contenidos contemplados, se ha podido evidenciar divergencias de opiniones sobre el *Programa de Didáctica II*.

Se opina por una parte que si hay tal congruencia y que "existe correspondencia entre cada elemento", toda vez que en los mismos "se hacen indicaciones de carácter general en relación con las estrategias de enseñanza y sobre los trabajos que han de evaluar el trabajo de los estudiantes", además que la "presentación de un esquema de las actividades para cada asesoría le otorga direccionalidad al programa y al proceso instruccional". No obstante, en posiciones encontradas a esto, se opina que este está desorganizado y se presenta como "un

programa atomizado, con muchos objetivos específicos. No hay organicidad". Además que "Faltan textos que le den direccionalidad al proceso que debe activarse en esta asignatura".

Ahondando en esta opinión divergente, se indica que en estos componentes se hace necesaria una reorientación, toda vez que "en algunos casos no guardan congruencia: solo se ciñe a las lecturas y las asesorías y el tiempo entre una y otra, es sumamente corto". Esto indica ciertas inconsistencias que llaman a una revisión profunda del Programa en cuestión para que logre satisfacer al conjunto de expertos, que son a su vez los gestores de dicha unidad curricular.

En cuanto a estas inconsistencias, los mismos expertos sugieren colocar "de manera explícita la ejecución didáctica, de manera que quede la microenseñanza como una actividad de síntesis y cierre a desarrollar", con abundantes "ejemplos de diferentes tipos de planificación con la consecuente interpretación de los mismos..."; adicionalmente se sugiere "hacer secuencia de trabajos para trabajar con objetivos y con proyectos". En este sentido, en cuanto al enfoque de planificación por objetivos, se considera que "hay que incorporar los objetivos abiertos o procesuales", por otra parte, "en cuanto a la enseñanza por proyectos, clarificar ante los alumnos la secuencia de trabajo hasta llegar a la evaluación y la comunicación de vivencias que genera el proyecto". Con respecto al tema de la evaluación, también se sugiere incorporar "de acuerdo a la naturaleza de la asignatura, bajo el enfoque de

investigación cualitativa, (...) la sistematización y el portafolio...".

Al pulsar la opinión en relación a la relevancia didáctica que tienen los materiales bibliográficos, guías e instructivos que acompañan el *Programa de Didáctica II*, los expertos han expuesto que "son buenos materiales", que "resultan pertinentes" y son "relevantes en tanto acompañan al estudiante en su proceso", además se califican como "amplios y suficientes para atender los contenidos referidos a la planificación de proyectos y a las competencias". También se admite que "son relevantes, no obstante requieren ser actualizados"; en contraposición a lo previo, algunos expertos esgrimen que "Los materiales son de poca calidad, poco atractivos". Ante esto se afirma que "hace falta es el texto organizador (diseño instruccional) que oriente y direcciones lo que ha de hacerse"; por demás se indica que se requiere "lecturas complementarias, videos y otros medios".

Concretamente se hace ver que "la presencia de dos instructivos para la Unidad I (parte I y parte II) dispersan el esfuerzo del trabajo estudiantil, esto por la ambigua redacción"; por otra parte, se presenta como limitación práctica la "difícil ubicación de los proyectos educativos en las escuelas por parte de los estudiantes".

Todos estos elementos presentan un reto de replanteamiento microcurricular del Programa en cuestión, en diversos aspectos de sus componentes tanto teóricos como prácticos. Ante esto, los expertos se atreven a

sugerir que se incorpore "material sobre aprendizaje cooperativo, colaborativo, situado; nuevas lecturas como la del C. Manterola y libros sobre enseñanzas específicas: enseñanza de las ciencias en primaria de Aurora La Cueva", así también agregar "lecturas más recientes, por ejemplo, la planificación por competencias".

En definitiva se acota que hay que "revisar la bibliografía y actualizar algunos de los materiales". La lectura que se ofrece en los instructivos actuales llamada «*Mediando procesos cognitivos*», se considera "densa y de poca utilidad para el proceso de planificación educativa"; igualmente se sugiere "eliminar de las lecturas la síntesis de Salcedo H.". Se considera mejor "incorporar el artículo completo de la Revista Pedagogía del año 1971". Dentro de esto se propone "unificar en uno solo el instructivo para la Unidad I". Asimismo, "mejorar la Unidad II, las metodologías de planificación didácticas y presentar las tendencia que se usa en el aula". Finalmente, se sugiere "que los instructivos deben actualizarse y utilizarse de acuerdo a las características de cada núcleo y región", que estos deben "ser ampliados y permanentemente deben incorporar materiales de Revistas de Didáctica, Ponencias de Congresos, Seminarios, Jornadas, Simposios, etc..".

En la evaluación que han hecho los expertos sobre conveniencia pedagógica de los medios y recursos de apoyo que se usan en la gestión actual de la asignatura *Didáctica II*, se reportan interesantes opiniones que confirman expresiones dadas al considerar los componentes

del Programa. Se parte del criterio que el "medio por excelencia es el material instruccional unido a las asesorías grupales e individuales"; y, dentro de esto, se considera que los "medios y recursos de apoyo son adecuados y pertinentes para gestionar la asignatura; sin embargo, hay que actualizar algunos contenidos".

En contraste, se afirma que estos "son pobres, nos hemos quedado con los materiales instruccionales que se han producido hace algunos años. Eso debe ser dinamizado"; y, en apoyo a esto, se indica que los mismos están "desactualizados, poco atractivos y de lectura poco legible". Se hace notar que "desde el inicio de la modalidad, se han utilizado las lecturas seleccionadas y otros materiales que suministran los profesores" y que estos "hasta ahora han sido convenientes", pero "son escasos".

Algunos expertos, hacen ver lo relativo al diseño de clases virtuales, "incorporar más medios tecnológicos", insistiendo en "apoyarnos en los medios virtuales y montar toda la asignatura de manera virtual". La labor que reclama la reconsideración curricular del Programa de esta asignatura se presenta ardua, con un proceso de consulta mayor a los propios expertos y gestores de la misma, para buscar consenso en su configuración.

Conclusión diagnóstica sobre la pertinencia curricular de la asignatura Didáctica II

Cerrando el diagnóstico y análisis cualitativo de los componentes de la unidad curricular *Didáctica II*, valorando el juicio de expertos como del investigador, se ofrece la síntesis los elementos pretendidos a partir de las interrogantes e intencionalidades de este trabajo de investigación curricular, referidos en la pertinencia de la Unidad Curricular.

Considerando la pertinencia interna del programa estudiado, así como de los instructivos que lo acompañan en virtud de la modalidad considerada, se asume su referencia directa a la calidad o excelencia de la oferta educativa que logra operatividad en la Unidad Curricular *Didáctica II*. A partir de estos criterios se hacen las debidas acotaciones.

Para hacer estas consideraciones, al igual que en el análisis de *Didáctica I*, se evaluaron dos expresiones de la misma, a saber: 1. la adecuación de los aspectos curriculares de los programas de las asignaturas y, 2. la utilidad de los materiales instruccionales de las asignaturas. Seguidamente, las apreciaciones finales.

Adecuación de los Aspectos Curriculares en Didáctica II

El Programa de la asignatura *Didáctica II* se considera, en líneas generales, desarticulado curricularmente; toda vez que en varios de sus aspectos internos o componentes curriculares se verifican inconsistencias explicitada en el enfoque curricular declarado en su Justificación y en su falta de

Fundamentación, así como en la configuración de sus objetivos, donde se evidencian discrepancias entre lo planteado en el Programa y los instructivos, además de diferenciaciones de estilo y forma al comparar con la presentación del Programa de Didáctica I, que ha sido recientemente revisado por la Cátedra de Curriculum.

La presentación de los objetivos generales y específicos se hace por Unidad Temática y no de manera global y particular. En relación al proceso cognitivo exigido en los verbos de los mismos, es necesaria una revisión de su redacción técnica para acoplar a los contenidos y a las fases prácticas propuestas.

La misma incompatibilidad se detecta en los contenidos sugeridos para cada Unidad Temática, en virtud que los que se declaran en el Programa no corresponden fielmente en su redacción a los que se establecen en la distribución de actividades grupales, estando en esta una suerte de resumen de los contenidos inicialmente propuestos para las dos Unidades contempladas y sus objetivos.

Estas primeras aseveraciones, dado el carácter de los componentes básicos de una experiencia microcurricular, implicaría señalar de forma automática la inconsistencia en los demás componentes como son las estrategias enseñanza, aprendizaje y evaluación formuladas en el Programa y de acuerdo a lo que se desarrolla en los diversos instructivos y actividades.

Las estrategias planteadas se reducen a una serie de actividades listadas para cada asesoría, con cierta correlación entre una y otra y adaptándose a los que

marcan las indicaciones de los instructivos. Estos instructivos se presentan fragmentados en sí mismos, en relación a la Unidad que abordan, así discontinuos como entre ellos. Algunos se ubican como una suerte de cuestionario, con preguntas que apuntan a la reflexión y construcción de aprendizajes a partir de las lecturas sugeridas e incorporando la revisión de otros materiales adicionales, como los diseños curriculares oficiales, no contemplado en la propuesta inicial.

Estos instructivos, dada la inconformidad inicial en la fundamentación e intencionalidad del Programa, no ofrecen una secuenciación instruccional en virtud de los elementos de la propia asignatura; por el contrario, hay elementos que desdican en su forma de presentación didáctica de los mismos elementos teóricos y prácticos que se declaran.

En este sentido, es necesaria una separación metodológica de los aspectos teóricos que se proponen y de las acciones prácticas que se sugieren para el desarrollo de las asignaturas en el periodo establecido para la modalidad. Se debe lograr una propuesta instruccional más expedita y flexible en su realización, para ello la iniciativa virtual debe favorecer tal dinámica, donde se hagan más explícitas las pautas de evaluación, formativa y final, así como de actividades de coevaluación y autoevaluación.

Utilidad de los Materiales Instruccionales: Didáctica II

Ya se han indicado algunas incongruencias en el material instruccional, que de alguna manera obedece a inconsistencias curriculares del propio Programa. Esto por supuesto condiciona la utilidad de los mismos, pues su configuración y propuesta no ayudarían al logro efectivo de los fines de la Unidad Curricular.

Como ya se ha mencionado al evaluar los instructivos y lecturas de *Didáctica I*, estos documentos de *Didáctica II*, en general, responden a un modelo de gestión curricular que se pone en práctica en esta modalidad de la EE-UCV para los EUS, desde hace más de 40 años, y cuyo plan de estudios fue configurado en los años 60 del siglo pasado (Ver anexo A), que evidentemente ya están en franca obsolescencia que hace crisis y reclama una profunda renovación en todas las dimensiones curriculares.

No obstante, es de resaltar que la Cátedra de Curriculum ha hecho esfuerzos de actualización de sus productos microcurriculares, en el caso de *Didáctica II*, han entrado en mora, a pesar de la digitalización de muchos de sus materiales para un acceso más cómodo por parte de docentes y estudiantes, pero no ha sido suficiente en la configuración global de una asignatura de tanta relevancia en el logro del perfil de un docente.

Se puede afirmar que la relevancia didáctica de los materiales bibliográficos es alta, aun faltando ajustes racionales en su cantidad y uso. No así para el Programa que debe ser revisado en sus diversos componentes, igual que los instructivos que lo acompañan, dentro de lo que

caben las estrategias didácticas y la evaluación de los aprendizajes.

Por ello, no se duda en indicar la necesidad perentoria de una revisión de los elementos de esta Unidad Curricular, que pasa por el ajuste de los componentes de Programa, actualización y adecuación bibliográfica y reconfiguración de los instructivos acoplándolos a la emergente y necesaria modalidad de gestión virtual, asegurando la esencia y fundamentos curriculares y didácticos expresados en la misma asignatura.

Como se ha indicado para *Didáctica I*, se hace hincapié en rescatar la conveniencia pedagógica de los medios y recursos de apoyo didáctico, que si bien responden a la configuración actual de los EUS en la EE-UCV, se hace necesario un replanteamiento de los mismos, al menos en la manera de orientarlos, al ser llevados a una propuesta de gestión virtual.

Según los expertos consultados y lo que se ha declarado en este diagnóstico, los documentos instruccionales tendrían una cuestionable utilidad aun si se toma como referente la forma de gestionar actualmente la modalidad de los EUS-EE-UCV, con su configuración semi-presencial, con escalonadas asesorías grupales y presenciales. Teniendo en cuenta todos estos referentes y dados los lineamientos institucionales, las necesidades expresadas y la realidad considerada, debe revisarse profundamente el programa, la literatura y los instructivos, dando su vuelco en función de la gestión

virtual en congruencia con las nuevas tendencias de la gestión de la EaD.

En síntesis, considerando los elementos de adecuación y utilidad antes declarados y descritos, con base a la evaluación de los documentos curriculares y las consideraciones de los expertos se puede considerar que existe pertinencia interna en lo pedagógico y didáctico de las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II*, en el marco del Plan de Estudio de la Carrera de Educación que ofrece la UCV en la modalidad de EUS; sin embargo, se ha hecho evidente que estas requieren, con mayor énfasis en *Didáctica II*, la activación de un proceso de renovación, actualización y adecuación, a las demandas actuales del perfil de formación de los educadores y a los lineamientos curriculares y académicos de esta institución, a fin de fortalecer tal pertinencia curricular en el marco de las propuestas de gestión bimodal que favorece la Universidad para sus ofertas dentro de la modalidad de EaD.

Proyección de la Gestión de las Unidades Curriculares *Didáctica I* y *Didáctica II* en Entornos Virtuales

En el marco de la IBD, así como de acuerdo al escenario teórico, legal e institucional planteado en este informe y al diagnóstico logrado en este estudio, se puede proyectar una propuesta de gestión curricular para las asignaturas en cuestión. Esto considerando el tercer objetivo específico de la presente investigación que apunta a: "Diseñar los procesos de gestión curricular para las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II* a través

de Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje para los estudiantes del Quinto y Sexto semestres de los EUS", se ha estimado importante valorar desde los expertos consultados en esta investigación, la posibilidad de su gestión en dichos EVEA, por lo que se hace seguidamente la consideración de sus opiniones en virtud del diagnóstico que se realiza.

Perspectiva de la Gestión Virtual de las Unidades Curriculares

Los aspectos que se han declarado como relevantes para vislumbrar esta perspectiva de gestión virtual de ambas unidades curriculares son: la valoración de la vigencia del sistema actual de educación a distancia de EUS, que parece corresponderse a un modelo ya caducado, con un enfoque industrializado propio de las década de los '70; así como la posibilidad de actividades virtuales con apoyo permanente en las TIC, además de los necesarios ajustes curriculares que garantizan su pertinencia académica para la gestión virtual y las alternativas didácticas para esta gestión por medio de los EVEA. La opinión captada se sintetiza seguidamente.

Los expertos que han hecho gestión sistemática de las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II*, casi todos en un modelo tradicional, expresan, con relación a su vigencia, que dicha gestión basada en "cuatro asesorías presenciales está siendo cada vez más difícil", debido a una "cantidad de variables que afectan el buen desarrollo de la misma", lo que además permite expresar que "el modelo se está agotando", por lo que "Los EUS en general

deben ser revisados en su metodología (tradicionales cuatro asesorías) por algo más dinámico", debido además a los destinatarios actuales cuyo perfil de ingreso es muy diverso a los del planteamiento original de la modalidad; por lo que se considera que está "perdiendo vigencia la razón de creación de los EUS" de acuerdo a como fue concebida en sus orígenes. Concretamente para las asignaturas en estudio eso se ve evidenciado en "grandes deficiencias que demuestran los discentes durante la ejecución de las prácticas"; lo que confirma una crisis de gestión y una demanda natural al cambio, que debe darse desde lo curricular y en la modalidad que la hace posible, tal como se ha descrito en el Planteamiento del Problema.

Importante tener en cuenta, como controversia, que algunos expertos opinan que evidentemente "los costos económicos actuales de esta modalidad semi-presencial, están afectando la gestión, pero está vigente"; y se hace hincapié que: "la gestión de las asignaturas que se administran mediante el uso de materiales instruccionales impresos está vigente", aseverándose que "...debe seguir estándolo", asunto que confronta claramente una posición de renovación y adecuación de la gestión de esta modalidad de estudios.

Ante esta diversidad de posiciones surge "la necesidad de una evaluación para evidenciar, la vigencia, flexibilidad y otras categorías que se deseen evaluar", pudiéndose determinar su auténtica vigencia y las posibilidades de cambio, intencionalidad de la presente investigación.

Es importante tener en cuenta que dentro de la gestión de los EUS en la EE-UCV existe docentes ganados y que valoran el aporte de lo virtual, otros que simplemente ven esto como una moda o como una orientación que atentaría contra la calidad de la formación o suprimiría privilegios académicos o administrativos a quienes llevan adelante la modalidad en su formato tradicional, e incluso a la posible desviación de fondos que hasta ahora solo administra la Facultad de Humanidades y Educación (FHE) por la asignación directa que hace el Estado para asegurar el funcionamiento de esta modalidad. Por lo que no se vislumbra fácil la implementación definitiva de tal propuesta de innovación en lo curricular.

Por otra parte, emergen posiciones que se ubican más en opciones epistemológicas en referencia a la formación docente, de allí que se afirme que "la presencialidad continúa siendo importante en la formación de educadores", además que existen "aspectos demasiado humanos que no vale la pena dejar de lado ante tanto acoso virtual"; aun así, se reconoce que "lo virtual tiene ventajas comparativas muy grandes", mucho más si se habla de una modalidad que en su origen y naturaleza está planteada como una oferta de EaD, diseñada en su momento desde cómo se concebía y ponía en práctica la EaD; lo que indiscutiblemente ha sido superado, no solo en su fundamentación sino en los recursos y medios que permitirían su coherente desarrollo.

Aun así, docentes que se presentan como más conocedores, con experiencia y apertura al ámbito virtual

o tecnológico hacen ecos significativos al afirmar que para gestionar estas dos unidades curriculares en particular se debe "incorporar las nuevas tecnologías a plenitud y mayor uso de los escenarios escolares"; considerando además que "La idea de los entornos virtuales es necesaria en las actuales circunstancias históricas de la modalidad EUS", por aspectos que se han discutido y considerado con anterioridad.

Algunas posiciones intermedias, por su parte, abogan por la oferta de un modelo mixto de formación docente, en el cual más que semi-presencial, incluya la combinación de la presencialidad y la virtualidad"; teniendo en cuenta además que definitivamente hay que "apoyarse en la virtualidad, pero eso hay que pensarlo profundamente ya que tiene implicaciones administrativa". Dentro de esto, debe "sustentarse con una adecuada plataforma y dotación de equipos para el centro regional".

Partiendo de estas consideraciones, de encontrados puntos de vista, emergen algunas propuestas que apuntan a superar la realidad actual en el manejo de estas asignaturas en los EUS-EE-UCV. Como punto de partida, se declara como necesario "explorar otras vías que permitan hacer factible la gestión de la modalidad". De manera muy concreta se sugiere que "La administración de estas asignaturas debería ser más extensa, inclusive pensar en dividir las con el fin de ver más didácticas y no limitarlas a dos", ciertamente que esto tiene implicaciones curriculares de mayor nivel y connotación, que escapan de lo que puede emerger de este trabajo de investigación. También se indica que, en una posibilidad

mixta virtual-presencial, "no todo tendría que ser sincrónico y ello flexibilizaría el ritmo de los encuentros", sugiriéndose "dos encuentros presenciales y cuatro virtuales para un total de seis asesorías en el semestre".

Para esas actividades virtuales se sugiere específicamente que "colgar videos que tengan que ver con los contenidos de nuestras asignaturas podrían ser muy ilustrativos, llamativos, comunicativos". Para el logro efectivo de estas iniciativas no se deja de advertir la importancia de "...adecuar las instalaciones, hacer ampliaciones y sobre todo, instruir y capacitar a docentes y alumnos en el uso de las tics (*sic*), si se piensa en la posibilidad de utilizar entornos virtuales".

En la consulta realizada a los expertos sobre las posibles ventajas y desventajas de la oferta de gestión de las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II* en una plataforma virtual, apoyada en las TIC, estos han ofrecido variedad de puntos de vista.

En importante reflejar aspectos previos en los cuales algún experto asume una posición contraria a la virtualidad plena de la modalidad, indica: "descarto lo totalmente virtual"; sin embargo, algunos entrevistados asoman que se debe tener en cuenta que estas asignaturas en concreto "acercan al estudiante a la realidad del aula y al ambiente escolar", y que "La virtualidad es necesaria, tiene que venir para poder sistematizar, sin contratiempo, los encuentros docentes".

Entre las ventajas que se pueden destacar se tienen:

- "Los encuentros didácticos pueden ser en mayor número y continuos".
- "El propósito formativo puede darse con mayor libertad".
- "Mayor compromiso individual, la discusión en foros usando el lenguaje escrito que implica otro tipo de comunicación distinto al oral y en el que pueden apreciarse mejor los procesos mentales que ponen en marcha los participantes y por ende, hacer una evaluación formativa pertinente a cada caso".
- "se aprovecharía más el tiempo. Se evitan las reprogramaciones".
- "Los costos económicos bajarían y es una modalidad que se maneja en muchas universidades. Se podría decir que es la "moda".

Por otra parte, señalan algunas desventajas o limitaciones ante esta propuesta de gestión virtual de la modalidad:

- "Venezuela se ubica en los últimos lugares en velocidad de conexión".
- "La UCV presenta un recorte del ancho de banda por la empresa servidora".
- "Inconsistencia de internet en los núcleos".
- "Los núcleos carecen de infraestructura adecuada".
- "Poca posibilidad de desarrollo para aquellos núcleos con graves problemas de conectividad".
- "Los estudiantes no cuentan con los recursos en sus casas, ni la velocidad de acceso necesaria".
- "Se pierde el contacto físico y cuerpo a cuerpo de las personas".
- "Hasta tanto no se adecuen los espacios, instalaciones y la particular instrucción a docentes y alumnos, las actividades a distancia en entornos virtuales, no darían los resultados esperados".

- "El camino para el desarrollo de curso totalmente virtuales en Venezuela es largo".

En otro orden de ideas, al consultar a los expertos sobre los posibles cambios o ajustes que se requieren para que las asignaturas sean gestionadas en espacios virtuales a fin de asegurar el cumplimiento del Plan de Estudios de los EUS en la EE-UCV, se han ofrecido una significativa variedad de observaciones y aportes que seguidamente se comentan.

Importante tener en cuenta que para dar el impulso a estos cambios en las asignaturas se requieren acciones más globales a nivel curricular, en virtud que "la modalidad necesitaría de una actualización en todos sus elementos curriculares y adecuación y unificación de criterios para su consolidación", lo cual va requerir "tiempo y espacios para concretar las acciones".

Aun así, algunos de los expertos consultados se atreven a sugerir iniciativas para gestionar las asignaturas en cuestión en el ámbito virtual. En este sentido, se afirma que "los cambios a realizar son los propios de incorporar el entorno virtual", con un "diseño de instrucción pero con apoyo virtual variado, rico, novedoso". Para ello se considera necesario "diseñar un aula virtual y someterla a la validación por expertos y por aplicación y partir de esos resultados". Dentro de ello, "Disminuir las asesorías grupales" y hacer un "aumento de las sesiones de clases", con la "incursión en las respectivas plataformas virtuales", lo que implica previamente "...la alfabetización tecnológica tanto para muchos estudiantes como para los docentes".

Se insiste en la formulación de "estrategias planteadas en el programa, enfocando más el uso de las aulas virtuales y mejorando los materiales"; para ello, "hacer los diseños instruccionales correspondientes", en los que debe "producir materiales didácticos siguiendo técnicas infográficas y deben surgir preguntas problematizadoras".

Se advierte que "el aula en Moodle presenta aspectos que desmotivan al estudiante, porque su comprensión es difícil, lo que le suma dificultad a unas asignaturas muy complejas"; en ese sentido, se sugiere el uso de espacios virtuales alternativos, que se han probado con resultados satisfactorios, entre ellos se hace mención a: "grupos de Facebook como espacio virtual de aprendizaje", "Jornadas Grupales a través de una plataforma, pueden ser *Skype*, *Google* ó *Team Viewer*".

De manera más concreta se sugieren actividades como "resolver cómo los estudiantes efectúan la observación de una situación de aula", para lo que se recomienda "ubicar videos de situaciones de aula y con ellos proceder a los respectivos registros descriptivos", dentro de ello realizar la "actualización de actividades de aula para efecto de los registros".

Se puede resaltar que, no obstante algunas opiniones divergentes, la necesidad de la gestión virtual está evidenciada, para la misma deben asegurarse una serie de aspectos tecnológicos, de recursos, dotación, infraestructura, pero también se debe garantizar la propuesta microcurricular, didáctica e instruccional que favorezca, desde lo académico una gestión pertinente,

allí el propósito de la presente investigación, a riesgo de quedarnos rezagados con las TIC o todos las posibilidades didácticas que ofrecen los espacios virtuales, en la espera de que se cumplan las condiciones ideales, lo cual ciertamente limita las posibilidades de crear alternativas innovadoras y superadoras de estas limitaciones de gestión curricular.

Importante acotar que durante el desarrollo de esta investigación, se fue haciendo más evidente la crisis de gestión de los EUS, especialmente por las dificultades dadas con los traslados de los profesores viajeros desde la Capital a los demás Centros Regionales, especialmente por asuntos logísticos de los vuelos, las estadías, manutención, entre otros aspectos.

En virtud de eso, el Consejo de Escuela de la EE-UCV (2014)³⁹, emitió los Lineamientos Generales provisorios que apuntan a dar mayor sentido y fuerza al uso de las actividades virtuales. Teniéndose en cuenta que se establece además que "La Primera Asesoría será Presencial", lo cual permite marcar una pauta de gestión curricular dentro de esta concepción bimodal, toda vez que el mismo documento se declara que las pautas se ofrecen: "con miras a materializar el carácter bimodal de los EUS" (p. 1). Habría que tomar en cuenta que tal presencialidad, en términos de usos de las TIC, no necesariamente implica el traslado del docente al lugar geográfico toda vez que en tiempo real y en sus distintos espacios geográficos, puede darse esta «presencialidad» con interactividad apoyada en diversas plataformas como

³⁹ Consejo de Escuela N° 1551 de fecha 03/12/2014.

Skype, Blackboard, Bigmarker, potenciándose el uso de las videoconferencias.

Al tratar el asunto de las asesorías, como los momentos de actividad docente con los estudiantes de la modalidad, en los nuevos lineamientos se hace ver que estas:

...Se refieren a los encuentros docente-alumnos para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje, **los cuales pueden darse de manera presencial o virtual**⁴⁰. Las mismas pueden tener entre sus propósitos: el desarrollo de contenidos, asignaciones de trabajo, resolver dudas e inquietudes, evaluación de aprendizajes, entre otros... (Ídem)

Para asegurar esta clara tendencia de EaD, se indica a los docentes viajeros "la realización de máximo cinco (5) Asesorías, de las cuales dos (2) deben ser de carácter presencial" (Ídem), asumiéndose de alguna forma la gestión mixta, o bimodal, pero dando mayor dedicación al tiempo de la actividad virtual, lo que ciertamente implica un giro significativo a la gestión curricular.

No obstante, en estos lineamientos se sigue partiendo del criterio de organización del tiempo tradicional para los EUS-EE-UCV, en este caso dividido en cinco momentos, una «ganancia curricular» si se toma en cuenta que hasta ahora se aseguraban cuatro asesorías en el régimen semi-presencial, aunado a la retroalimentación continua y el monitoreo constante por parte del profesor. Si en la nueva propuesta, dos de ellas debe ser presenciales hay apertura a que las otras tres sean

⁴⁰ El destacado en **negrita** es nuestro.

virtuales; sin embargo, las acciones desarrolladas desde la virtualidad no necesariamente deben acogerse a momentos tan específicos, teniéndose en cuenta que hay 18 semanas para gestionar los cursos en cada semestre, por lo cual la organización del tiempo desde la gestión virtual puede ser variable, más flexible en el tiempo, bastaría con indicar el inicio y cierre del semestre y en ese lapso hacer la cuidadosa combinación de lo virtual y presencial desde el diseño instruccional, apoyado en la plataforma que ofrece la UCV para este tipo de experiencias.

Entendiéndose que la gestión de esta modalidad no es solo asunto de asegurar aspectos logísticos o administrativos, sino que hay una enorme responsabilidad de orden académico, en los Lineamientos Generales se instruye además que:

En los casos de asignaturas en las que el docente viajero (con aval de su cátedra) **decida combinar asesorías presenciales con virtuales**⁴¹, el programa instruccional deberá incluir un cronograma en el cual se indique al estudiante las fechas establecidas tanto para los encuentros presenciales como para las asesorías virtuales, especificando, además las actividades previstas en cada una de ellas (Ídem).

Se instruye a las cátedras en lo relativo a la elaboración de los materiales instruccionales, indicándose que estas "deberán establecer condiciones de acuerdo a la naturaleza de cada asignatura para el diseño de materiales acordes a la modalidad" (p. 2), toda vez que en este giro

⁴¹ El destacado en **negrita** es nuestro.

de gestión curricular "Se prevé la aplicación de Cursos en Línea como estrategia complementaria a la presencialidad a mediano plazo..." (Ídem).

Importante además que, en una asertiva visión integral de los procesos, se establece que las evaluaciones planificadas: "Pueden hacerse de manera **presencial y/o virtual**⁴², pudiendo buscar apoyo en los profesores de planta de cada centro regional" (Ibídem); tomando las previsiones institucionales para garantizar el éxito de la experiencia. Al punto que en el mismo instructivo se ha establecido, en concordancia con lo planteado por los expertos que se han consultado en esta investigación, lo relativo al: "Inicio del Plan de Formación y Actualización en el uso de las TIC con el Curso de Inducción en el Campus Virtual UCV a cargo de SEDUCV. Obligatorio para todos los profesores de la Institución" (Ídem). Lo que apunta a una acción a largo plazo, posiblemente preparándose para tomas de decisiones más trascendentes en el carácter de la modalidad de EUS-EE-UCV.

Todo esto asoma evidentemente una planificación didáctica previa, con todas sus implicaciones como referente para la gestión de la modalidad en cuestión, tal como lo hemos venido argumentando en apartados anteriores.

Es muy posible que estos *Lineamientos Generales para los EUS-EE-UCV* constituyan más que una respuesta transitoria, la apertura a la acción más consolidada de la gestión virtual de esta modalidad, lo que implicará determinar su factibilidad, evaluaciones y cambios curriculares en la EE-UCV y ajustes en todos los programas de las asignaturas, así como en las acciones académicas que

⁴² El destacado en **negrita** es nuestro.

hasta ahora se vienen realizando en esta institución, para lo cual en esta investigación se ha ofrecido una sustentada exposición teórica, unas bases legales-institucionales, una iniciativa metodológica concreta y, en el próximo Capítulo, se desarrollará una propuesta de orden didáctico e instruccional, en el ámbito microcurricular de las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II*, que, como se pretende en el objetivo general de esta investigación: "sirvan como referente para otras asignaturas, en la modalidad de EUS de la UCV".

Posibilidades de Gestión en EVEA de las Unidades Curriculares

Cerrando este amplio capítulo de diagnóstico y análisis se consideran amplias las posibilidades de gestión en EVEA de las mismas. No obstante, es importante acotar que no se cree pertinente una gestión totalmente a distancia, prescindiendo definitivamente de la presencialidad, en este momento.

Esto al considerar las debilidades de manejo virtual en los estudiantes, dado el perfil de ingreso de los mismos, la oferta académica dada desde el inicio de la carrera; por otra parte, las posibles deficiencias o resistencias por parte del personal docente que todavía mira con recelo el formato virtual, y siguen apostando por la presencialidad, aun en contra de la naturaleza de la EaD, en su origen y en la actualidad. Asimismo, en virtud de la poca formación virtual que estos docentes han recibido para una gestión que no arrastre vicios y dificultades que ya se tienen en el formato tradicional.

Otro elemento, se refiere a que si bien es cierto que existe la plataforma legal, normativa e institucional para

la ejecución de este formato virtual, todavía existen importantes deficiencias en relación a los recursos, insumos, y dotación tecnológica, conectividad y velocidad de la red.

Esto es complicado en la sede EUS de la Capital, mucho más para los Centros Regionales que permanentemente reclaman por la mejora de estos aspectos de gran valía para la gestión curricular.

Si existen institucionalmente, dificultades presupuestarias para un asunto logístico, relativamente sencillo, como asegurar vuelos y viáticos para el personal docente viajero, reproducción de materiales actualizados, mucho más lo será, en el contexto actual, para asegurar dotación de equipos tecnológicos, conectividad, espacios y ambientes de aprendizaje propicios para una gestión netamente virtual.

En este sentido, la propuesta en este momento debe asomar iniciativas «bi-modales», mezcladas de presencialidad y virtualidad (*b-learning*), que se apoyen mutuamente y permitan dar fuerza a una gestión que cada vez sea más acorde con la naturaleza actual de la EaD, con los necesarios ajustes curriculares que favorezca la superación integral de las dificultades que se han desentrañado a lo largo de este trabajo y develando en este particular Capítulo, abriendo las pautas para la propuesta que a continuación se formula y que debe ser sometida a la validación y consideración de los expertos que gestionan estas asignaturas.

CAPÍTULO V

PROPUESTA DE GESTIÓN CURRICULAR

En el presente Capítulo se ofrece la propuesta concreta diseñada a partir de la investigación e indagación previa, los documentos y recursos acá expuestos han sido sometidos a consulta inicial de los docentes de la Cátedra de Curriculum de la EE-UCV, lo cual le ofrece a la propuesta global, tanto para *Didáctica I* como para *Didáctica II*, una base sólida para posteriormente, si la Cátedra así lo decide, ser considerados como documentos curriculares oficiales de esta dependencia universitaria, cumplido un proceso de validación y de discusión formal al seno de esta instancia académica.

Para este momento los mismos se asumen como propuestas experimentales que deben ser avaladas, luego de ser aplicados en la dinámica real de los EUS. Es importante tener en cuenta que el diseño de la propuesta en el EVEA, en este caso el Campus Virtual de la UCV, se hace de forma genérica, a fin que cada docente que gestione los cursos pueda tomar esta como base, con sus recursos fundamentales y hacer luego los ajustes que considere necesarios, dentro de sus propias decisiones curriculares y didácticas.

Se presenta el rediseño de los Programas oficiales vigentes de cada unidad curricular en estudio, de acuerdo a una gestión en una auténtica modalidad de EaD, en un contexto bimodal de acuerdo a los lineamientos académicos y curriculares de la UCV y las pautas administrativas de la FHE y la EE, así como a las opciones metodológicas asumidas por la Cátedra. Se ofrece además la planificación didáctica sugerida, de acuerdo a condiciones administrativas de gestión ideal en cada unidad curricular. Posteriormente, se brinda una descripción global, con indicaciones gráficas, de la propuesta de gestión virtual a partir del diseño instruccional sugerido que ha sido elaborada en el Campus Virtual de la UCV, ofreciendo un respaldo institucional a toda la propuesta.

Rediseño de las Unidades Curriculares

El primer producto concreto de este trabajo de investigación ha sido el logro del rediseño de los programas de las asignaturas estudiadas. La evaluación de sus componentes, a partir de la propuesta oficial, la consideración de los aportes dados por los expertos e informantes clave ha permitido la renovación y actualización de estos documentos curriculares, de gran importancia para un plan de estudio que ya rebasa las cuatro décadas sin ser revisado en su totalidad.

Programa de Didáctica I

Seguidamente se presenta la propuesta (no oficial) de programa analítico rediseñado para la unidad curricular *Didáctica I*, a partir de los aportes de los docentes de la Cátedra de Curriculum de la EE-UCV y el diagnóstico elaborado dentro de un enfoque de gestión apoyado en lo virtual (bimodal) de la misma.

Este programa de *Didáctica I* comprende los siguientes componentes:

- Portada
- Fundamentación
- Objetivo general
- Unidades Temáticas (I, II y III)
 - Objetivos específicos
 - Contenidos
- Estrategias didácticas
 - Estrategias de enseñanza
 - Estrategias de aprendizaje
 - Estrategias de evaluación
- Criterios para la gestión instruccional
 - Criterios para las asesorías
 - Criterios de la evaluación para los aprendizajes
 - Criterios metodológicos
 - Criterios para la planificación didáctica
 - Criterios sobre el entorno de enseñanza y aprendizaje en la gestión bimodal
- Bibliografía fundamental
- Bibliografía complementaria
- Evaluación del Programa de la Unidad Curricular

En las siguientes páginas se presenta este primer producto curricular, fruto del proceso de indagación y construcción cumplido en la presente investigación.



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS
DEPARTAMENTO DE CURRÍCULUM Y FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS
CÁTEDRA DE CURRÍCULUM**

**DIDÁCTICA I
Programa**

**Carácter: Teórico-práctica
Ubicación: 5º semestre
Código: 0453
Prelación: 0488-0494
Carga curricular: 3 UCr
Horas/Sem: 3**

(Propuesta elaborada en esta investigación, no oficial, para la Cátedra de Currículum)

Ciudad Universitaria de Caracas, octubre 2015

**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS
DEPARTAMENTO DE CURRÍCULUM Y FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS
CÁTEDRA DE CURRÍCULUM**

**PROGRAMA
DIDÁCTICA I**

Fundamentación

La iniciativa de formar profesionales en la docencia en nuestro país, aspira a desarrollar educadores que sean capaces de diseñar, facilitar, valorar y favorecer una variedad de situaciones de aprendizaje, cónsonos con las exigencias de la sociedad. De esta manera se perfila un docente que intervenga con estrategias didácticas apropiadas e innovadoras y que las mismas respondan a las características del estudiante, así como a los propósitos y objetivos del nivel o modalidad del Sistema Educativo y Escolar en el área de su ejercicio, a los contenidos del respectivo diseño curricular y a los contenidos emergentes.

El contexto actual de Venezuela, y de la comunidad internacional, se vislumbra signado por un proceso de cambios e incertidumbres en todos los ámbitos de la sociedad lo cual pone en alerta al medio educativo que debe estar inmerso, evaluando, procesando y dando respuestas asertivas a todos estos cambios.

Se entiende, por lo tanto, que la Educación no está fuera de esta realidad, y de manera más concreta la institución escolar, mucho más en el Subsistema de Educación Básica, donde la incertidumbre se mueve entre mantener las estructuras tradicionales y ser capaces de avanzar hacia lo que los nuevos tiempos y tendencias están demandando y proponiendo. Esta incertidumbre y los cambios políticos, tecnológicos y sociales tan vertiginosos dejan en una situación de convalecencia a las instituciones educativas, al no ser capaces de incorporarlos con la rapidez que se requieren.

De esta manera, los educadores egresados de la Universidad Central de Venezuela (UCV) deben asumir su rol en el ámbito social y como orientadores de procesos educativos en diversos contextos. El profesional de la educación debe

comprenderse y asumirse a sí mismo como un propiciador, diseñador y mediador de ambientes y procesos que favorezcan aprendizajes esperados, organizando la acción pedagógica en todas sus fases, constituyéndose en profesionales críticos y reflexivos para responder a las necesidades de cambio y transformación derivadas del contexto socio-histórico de nuestro país.

Ante esta situación, la Cátedra de Curriculum asume que la formación del educador que requiere Venezuela ha de sustentarse en varios componentes; entre ellos, la posibilidad de contar con un sólido fundamento conceptual, adecuado a los constantes movimientos y tendencias locales, nacionales e internacionales, que configuran un amplio espectro de orden pedagógico para el mundo académico. También se asume la necesidad de mantener una vigilante atención a los fenómenos que emergen de la cotidianeidad, lo cual posibilita una reflexión educativa desde un enfoque investigativo que dé cabida a la participación de los diversos actores del quehacer educativo, a partir del diagnóstico de situaciones en ambientes de enseñanza y aprendizaje concretos. De esta manera se lograría proyectar, y hasta predecir, los requerimientos didácticos, confrontados con las nuevas tendencias teóricas y prácticas, lo que permitirá dar repuestas a la necesidad de intervenir, actuar, reflexionar sobre lo que se hace en las experiencias áulicas.

De esta forma, dentro del Plan de Estudios de los Estudios Universitarios Supervisados (EUS), la asignatura **Didáctica I** aspira a contribuir con la preparación del docente en ejercicio o en formación, como un profesional autónomo, ofreciéndole la posibilidad de revisar desde la práctica y la teoría pedagógica consecuente, la acción didáctica inherente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sus consistencias y limitaciones, con énfasis en el enfoque cualitativo de la investigación educativa, sin obviar los aportes de los datos cuantitativo.

Con esta unidad curricular los estudiantes de los EUS tienen la oportunidad de observar y analizar críticamente la enseñanza, como actividad pedagógica esencial, en su naturaleza, dimensiones y perspectivas a fin de favorecer en el participante la adopción de una posición fundamentada frente al ejercicio de la docencia en sus diversos componentes y exigencias. En este sentido, **Didáctica I** se concibe como una

asignatura teórico-práctica de enfoque investigativo, en la que se desarrolla la competencia de observación didáctica y la capacidad de confrontar los planteamientos de autores y expertos con la realidad cotidiana de los diversos ambientes de aprendizajes que están en las escuelas, respondiendo desde la programación didáctica a tales situaciones.

Mediante la estrategia de la investigación didáctica con la que se abordan situaciones concretas de enseñanza y de aprendizaje, la Cátedra ofrece a los estudiantes la posibilidad de reflexionar sobre la teoría y la práctica curricular y sus especificaciones de orden didáctico e instruccional, con la finalidad de que logren la comprensión de esas realidades educativas, y, como consecuencia, adquieran una base teórico-práctica para el mejoramiento de los procesos didácticos investigados, apoyados en las TIC y los ambientes virtuales para su gestión.

La experiencia de indagación didáctica que se brinda en esta asignatura, junto a otras del Plan de Estudios en EUS, significa la posibilidad que el estudiante explore la realidad y entorno del rol docente con un grupo, en una entidad escolar de Educación Primaria, lo que obedece a criterios pedagógicos y legales, dentro del contexto de desempeño de la profesión docente en Venezuela.

Con relación con los criterios pedagógicos, se tiene: a) La tradición curricular existente en Venezuela garantiza en este nivel educativo una organización teórica-técnica-administrativa del quehacer escolar expresada en los respectivos diseños y planes de estudio; b) El nivel de Educación Primaria es el escenario escolar que permite de forma más sistemática la observación, planificación, ejecución y evaluación de los procesos de interacción didáctico-pedagógica; c) Es el espacio ideal para validar y actualizar los saberes asumidos en el desarrollo del perfil de la carrera y específicamente con asignaturas del Plan de Estudio prelativas y consecutivas a ésta.

En referencia a los criterios de orden legal, la asignatura, y todo el perfil curricular de los EUS, se sustenta actualmente en la Resolución N° 65 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, de fecha 26/06/2003, publicada en Gaceta Oficial N° 37.719; la cual señala, en su Artículo 1°, que los Licenciados en Educación, sin

mención, se desempeñarán como docente de Primero a Sexto grado, siendo éste el escenario natural de los egresados de la modalidad de EUS y por lo tanto el ambiente propicio para desarrollar su proceso de formación.

Esta asignatura, en un eje de formación didáctico-curricular, viene prelada administrativamente por *Psicopedagogía I* (3er semestre) y *Teoría de la Comunicación* (4to semestre), cada una con sus propias prelación; a la vez que tiene como *continuum* es su prelación subsiguiente a *Didáctica II* (6to semestre), siendo esta requisito, junto a otras asignaturas, para avanzar hacia las *Prácticas de Didáctica* (10mo semestre).

Objetivo general

Interpretar la complejidad de los procesos didácticos que se desarrollan en ambientes de enseñanza y de aprendizaje para su conocimiento, comprensión e iluminación teórica, mediante la investigación didáctica de experiencias instruccionales concretas, en el contexto de una determinada propuesta curricular.

Unidad Temática I: La Didáctica: Su objeto de estudio y la investigación didáctica.

Objetivos específicos:

1. Reflexionar sobre la Didáctica como campo de estudio: evolución de su definición, ámbito de acción y sus relaciones con la Educación, la Pedagogía y el Currículo.
2. Argumentar las relaciones entre el proceso de enseñanza, su naturaleza, enfoques y dimensiones, como parte del objeto de estudio de la Didáctica y su vinculación con el proceso de aprendizaje.
3. Comparar los modelos didácticos, tradicionales y emergentes, como formas diversas de representación de las situaciones instruccionales.
4. Caracterizar la investigación didáctica, desde el enfoque cualitativo, considerando la naturaleza del fenómeno educativo y sus procedimientos metodológicos.

Contenidos:

La Didáctica como campo de estudio; evolución de la definición de Didáctica; relación de la Didáctica con la Educación, la Pedagogía y el Currículo; el proceso de enseñanza y sus implicaciones didácticas; el proceso de aprendizaje y sus implicaciones didácticas; los modelos didácticos tradicionales; nuevas tendencias y modelos didácticos emergentes; la Investigación Didáctica en el enfoque cualitativo.

Unidad Temática II: El Currículo: Su incidencia en la praxis didáctica.**Objetivos específicos:**

1. Reflexionar sobre el currículo oficial y sus expresiones en el aula.
2. Comprender los elementos inherentes al proceso instruccional, desde el contexto curricular.
3. Distinguir los aspectos curriculares en la realidad didáctica objeto de estudio.
4. Valorar el aporte del currículo en la iluminación de la praxis didáctica a través de la observación de ambientes de enseñanza y aprendizaje.

Contenidos:

El proceso didáctico e instruccional; el currículo oficial; representación didáctica de las teorías del aprendizaje; la observación didáctica desde el enfoque cualitativo; representación y categorización de las situaciones instruccionales.

Unidad Temática III: Comprensión de la complejidad de la realidad del aula.**Objetivos específicos:**

1. Explicar los procesos instruccionales concretos desde los aportes de las teorías del aprendizaje.
2. Diferenciar las situaciones instruccionales a la luz de los modelos didácticos.
3. Establecer los componentes didácticos emergentes de una experiencia áulica.
4. Constatar la complejidad de un ambiente de enseñanza y aprendizaje desde el proceso de investigación didáctica.

Contenidos:

Interpretación de los aspectos curriculares en la realidad didáctica; deducción de los componentes didácticos emergentes de una experiencia áulica;

responsabilidad en la realización ética de los procesos de investigación didáctica; conciencia de la naturaleza del fenómeno educativo y sus procedimientos metodológicos; valoración de los aportes del currículo en la iluminación de la praxis didáctica; sensibilización hacia la complejidad de los ambiente de enseñanza y aprendizaje.

Estrategias didácticas

La secuencia dada a las unidades temáticas y a los objetivos responde a la necesidad de ofrecer un orden formal a la estructuración del Programa; no obstante, los mismos no necesariamente han de ser administrados de manera cronológica y lineal, dado que se pueden abordar objetivos de forma paralela o en momentos diversos a los sugeridos, esto en función de la naturaleza compleja del proceso instruccional que será estudiado, y al enfoque cualitativo que se aplica en el desarrollo de la asignatura, teniendo en cuenta la secuencia de las asesorías presenciales y virtuales para favorecer la gestión a distancia de la unidad curricular.

Las estrategias didácticas que permiten el desarrollo del Programa de esta asignatura se enmarca en la modalidad originaria de los EUS, en el contexto bimodal (mixto) que se asume desde el Servicio de Educación a Distancia de la UCV (SEDUCV), con su marco normativo y el uso de la plataforma virtual. En este sentido, las propuestas de enseñanza, aprendizaje y evaluación obedecen a este entorno instruccional donde se hace hincapié en la responsabilidad, autogestión y autonomía del estudiantes que se forma como educador y a la debida supervisión y acompañamiento del docente.

Estrategias de enseñanza

Asumiendo la modalidad de los EUS, se hace hincapié en la enseñanza guiada a distancia, que implica el uso técnicas de comunicación en las cuales el proceso de orientación se establecerá con diálogos, intercambios con las herramientas e instructivos que la EaD ofrece; se hace hincapié en un proceso de enseñanza desde la estrategia de mediación y no la tradicional “exposición magistral”, por las opciones didácticas asumidas y la naturaleza de esta modalidad. Todo en el marco del

desarrollo de una investigación educativa de enfoque cualitativo, desde la cual se aseguran asesorías para acompañar procesos individuales y grupales. Se considera importante la profundización del enfoque metodológico con demostraciones y sustentaciones prácticas, el uso de videos temáticos especializados, presentaciones multimedia, organizadores gráficos, debates virtuales, simulaciones, videoconferencias, chats de discusión, entre otras que permitan la fluidez y aseguramiento del desarrollo de los contenidos y las pautas instruccionales.

Estrategias de aprendizaje

La experiencia de aprendizaje originaria en la modalidad de EUS se centra en el auto-aprendizaje, teniendo en cuenta un perfil de ingreso de esta modalidad que se enfoca preferentemente en docentes en ejercicio que profesionalizan su labor. Para ello, los instructivos, materiales y medio aportados apuntan a favorecer la autonomía del estudiante, con actividades que refuercen y aseguren esta cualidad. Se promueve un aprendizaje contextualizado a partir de las propias experiencias de desempeño de los estudiantes y su acercamiento metódico a las realidades áulicas y diversas expresiones de los ambientes de aprendizaje a ser estudiados, esto favorecerá el aprendizaje por descubrimiento que implica un proceso de regulación cognitivo marcado por el estudio teórico y la confrontación con las realidades mediante los estudios de casos propuestos para observar e interpretar situaciones didácticas concretas, en un trabajo tanto individual como colectivo que permitirá el desarrollo permanente de experiencias interactivas y colaborativas.

Estrategias de evaluación

Se considera que la evaluación, en todas sus aristas, ha de marcar el proceso instruccional, toda propuesta de evaluación debe ser acompañada de un instrumento que defina con antelación el referentes y los criterios para emitir las opiniones y juicios, y que respondan a los objetivos planteados para la cada Unidad Temática. La técnicas, instrumentos, criterios, ponderación y formas de evaluación serán propuestos por el docente y definidos, en y discusión y acuerdos, con los participantes al inicio del Semestre. Para ello se sugieren evaluaciones diagnósticas a partir de consideraciones de creencias, expectativas y motivaciones ante la unidad

curricular, igualmente se propone, con fines formativos, la realización de reportes de comprobación de lecturas para asegurar la lectura y conocimiento de las propuestas de los autores fundamentales y alternativos que se propongan para la reflexión. Se ha de favorecer el uso de foros virtuales o presenciales de temas teóricos con el análisis de vídeos, textos, artículos, entre otros materiales. Por otra parte, se pueden desarrollar iniciativas virtuales de intercambios de las experiencias prácticas y los avances en el proceso de investigación. Se sugiere la elaboración rigurosa de informes de observación didáctica para asegurar las diversas fases de investigación exploratoria, descriptiva y analítica-interpretativa. Se promueve la autoevaluación de los aprendizajes a través del uso de recursos multimediales y la implementación de instrumentos en línea que permitan la reflexión y juicio sobre las experiencias realizadas. El uso de portafolios virtuales, infografías o presentaciones multimedia con apoyo en los recursos multimediales debe tener un especial hincapié en el proceso de evaluación y acreditación de esta modalidad.

Crterios para la gestión instruccional

Seguidamente se indican y establecen diversos criterios, medios, recursos y materiales para la gestión de la unidad curricular, en el marco de la Educación a Distancia, que pueden ser enriquecidos y ampliados por el docente, en diálogo con sus estudiantes. Se apreciará el intercambio de sugerencia sobre estos aspectos en el seno de la Cátedra de Curriculum para la posterior actualización del Programa y sus complementos curriculares.

Crterios para las asesorías o sesiones

- La naturaleza de la unidad curricular y la experiencia en el desarrollo de la misma ha demostrado que la asistencia a cada asesoría presencial y la intervención sistemática en las actividades y asesorías presenciales o a distancia, aseguran el logro de los aprendizajes y el cumplimiento del Programa. Por tanto, se recomienda participar, sin falta, en todas las asesorías programadas por la Escuela de Educación y por el docente que administra la asignatura.
- Para la elaboración de los productos y favorecer el proceso didáctico, los participantes se podrán organizar en equipos de dos o tres personas,

evitándose en lo posible el trabajo independiente de un solo integrante, para desarrollar la investigación didáctica por medio de la Observación (Exploratoria, Descriptiva, Analítica- Interpretativa). Los integrantes de cada equipo deben trabajar juntos durante todo el Semestre.

Criterios de la evaluación para los aprendizajes

- Los acuerdos de evaluación sumativa deben ser fijados al inicio del curso, a fin de asegurar una experiencia de enseñanza y de aprendizaje satisfactoria y favorecer el cierre exitoso de la misma.
- Las actividades de evaluación se enfocan en una dinámica diagnóstica y formativa permanentes por lo que deben ser cumplidas por todos los participantes durante el desarrollo del curso, para asegurar un proceso integral y la calificación de las mismas en el trayecto y al final del curso.
- Las actividades evaluativas sobre las cuales se acuerde un propósito sumativo deben tener valoración formativa previa, asumiendo siempre el docente la responsabilidad de la calificación final y la acreditación.
- La evaluación formativa se dará tanto en las asesorías grupales como individuales, presenciales o a distancia, así como en los avances de las distintas asignaciones, no se puede calificar ni acreditar si no se ha hecho seguimiento al proceso, para lo cual se recomienda el uso de diversas tecnologías de apoyo para asesorías, consultas y envío de avances con propósitos formativos o sumativos.
- La evaluación sumativa y calificación debe ser el resultado de un proceso de mediación, sinceridad, ética y corresponsabilidad entre docente y participantes, basado en los acuerdos previos y el acompañamiento permanente.
- Las técnicas e instrumentos de evaluación serán definidos, diseñados y aplicados por cada docente, de acuerdo a los criterios establecidos y sus consideraciones didácticas. De igual forma se pueden considerar espacios para procesos evaluativos diseñados por la Cátedra.
- Se deben asegurar estrategias y actividades de evaluación que hagan mayor énfasis o den mayor peso al trabajo individual, sin desestimar la labor grupal o colaborativa.

Criterios metodológicos

- Se fomentará los valores relacionados con la responsabilidad, el compromiso y la honestidad de un docente en formación.
- Se hará énfasis en el respeto a la autoría intelectual en el uso correcto de fuentes documentales o de otra índole, la ética necesaria en el uso de la Internet y la diversidad de fuentes y recursos que esta ofrece.

- Se requiere como forma de elaboración metodológica, para los productos escritos, seguir normas de forma coherente a lo largo de todo el texto o documento.

Criterios para la planificación didáctica

- Las unidades temáticas y sus contenidos serán desarrolladas de acuerdo a una planificación didáctica que permitirá el desarrollo de los diversos aspectos contemplados en el Programa y el desarrollo de los contenidos.
- La planificación de lo presencial y lo virtual se debe hacer operativo integradamente, de manera que una se corresponda con la otra de manera coherente y de acuerdo al cronograma oficial que determine la Coordinación de los EUS.
- La Cátedra de Curriculum ofrece, adjunto a este Programa, una planificación base que puede ser ajustada por el docente, en común acuerdo con los estudiantes, para su aplicación concreta en el régimen Semestral.
- Se acoge a los criterios de la Cátedra, a la programación oficial indicada por la Coordinación de los EUS y aprobada por el Consejo de Escuela.

Criterios sobre el entorno de enseñanza y aprendizaje en la gestión

bimodal

- Se propone el aprovechamiento de plataformas virtuales, el uso de redes sociales u otras herramientas tecnológicas para la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como para su evaluación.
- Institucionalmente se sugiere de manera preferencial el trabajo académico desde el Campus Virtual de la UCV, organizando los cursos virtuales por asesorías o sesiones, de acuerdo a la planificación y a la Programación Oficial de los EUS-EE-UCV en cada semestre.
- Se ofrecen los instructivos, lecturas, guías, material gráfico o audiovisual, hipervínculos, entre otros, necesarios para apoyar el desarrollo del curso; así como los diversos espacios para la realización de las tareas, foros, interacciones, actividades, consultas y cargas de productos que dinamizarán la experiencia individual y colectiva. Los cuales pueden ser enriquecidos por los docentes y estudiantes.
- El docente tiene la flexibilidad de elaborar el diseño y pautas instruccionales de la interfaz gráfica del curso virtual a sus propias iniciativas didácticas, en los términos planteados por el programa oficial y la planificación didáctica sugerida que ofrece la Cátedra de Curriculum, aplicable en todos los Centros Regionales.

- El docente debe asegurar la inducción a la plataforma y a la interfaz virtual que desarrolle para la gestión del curso.
- La participación del estudiante en las sesiones virtuales diseñadas, como en las asesorías presenciales (grupales e individuales), es necesaria y fundamental para el avance del curso y el logro asertivo de las experiencias de intercambio, de construcción colectiva y los productos propuestos.
- El estudiante debe disponer del tiempo semanal necesario para las lecturas, para el estudio, la indagación, las observaciones de aulas, la participación en los foros u otras actividades en el espacio virtual, o cualquier otro recurso o medio tecnológico que proponga el docente.
- El estudiante debe comprometerse a conocer la plataforma virtual y asegurarse el o los equipos tecnológicos que le permitan la accesibilidad y conectividad a la Internet y la interacción sistemática, de acuerdo a las pautas didácticas ofrecidas.
- El docente hará seguimiento permanente de las participaciones, intervenciones, consultas que realice el estudiante por los diversos medios de Educación a Distancia acordados previamente.

Bibliografía fundamental

- Amaro, R. (2000). La observación como procedimiento de la investigación didáctica. En: *Investigación didáctica y los procesos de reflexión en el aula*, pp. 102-109. Caracas: Ediciones de la Secretaría General de la UCV.
- Bolívar, A. (2008). La práctica curricular. En: De La Herrán, A. y Paredes J. (Coord.) *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Capítulo 5, pp. 73-86. Madrid: McGraw Hill.
- Casarini, M. (1999). Acercamiento al Currículum. En: *Teoría y Diseño Curricular* (2ª edic., reimp. 2009), Capítulo 1, pp. 2-35. México: Trillas.
- Feldman, D. (2010). Modelos y enfoques de enseñanza: una perspectiva integradora. En: *Didáctica general: Aportes para el desarrollo curricular*. Capítulo II, pp. 20-32. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Gimeno, J. (1983). Los modelos didácticos. Identificación de componentes para una teoría del currículo. En: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, pp. 95-152. Madrid: Anaya.
- González, F. (2008). Qué es y de qué se ocupa la didáctica: sus fundamentos y métodos. En: De La Herrán, A. y Paredes J. (Coord.). *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Capítulo 1, pp. 1-25. Madrid: McGraw Hill.
- Manterola, C. (2012). Estructura de la Pedagogía. En: *Curriculum: ¿Qué y cómo enseñar? Escenarios Didácticos*. Segundo escenario didáctico, pp. 51-95. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

- Martínez, M. (1998). Análisis de contenidos y categorización. En: *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*, Capítulo 5, pp. 69-81 y 134-147. México: Trillas.
- Medina, A. (2002). La didáctica: disciplina pedagógica aplicada. En: Medina, A. y Salvador F. (Coords). *Didáctica General* (reimp. 2005), Capítulo 1, pp. 3-33. Madrid: Pearson Educación.
- Pérez, Á. (2008). Enseñanza para la comprensión. En: Gimeno, J. y Pérez, Á. *Comprender y transformar la enseñanza*. (12ª ed.), pp. 78-114. Madrid: Morata.
- Pérez, Á. (2008). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En: Gimeno, J. y Pérez Á. *Comprender y transformar la enseñanza*. (12ª ed.), pp. 34-62. Madrid: Morata.
- Polo, M. y Rodríguez, N. (2009). Hacia una propuesta curricular alternativa. pp. 47-70, Caracas: Ed. CEC, Libros El Nacional, Colección Universitarios y Profesionales.
- Ramírez, Y. (2002). ¿De qué hablamos cuando hablamos de “Didáctica”? (Mimeo, revisado 2012). Caracas: Escuela de Educación, UCV.
- Rodríguez, N. (2000). Guía para la observación de instituciones y actividades escolares (Mimeo). Caracas: Escuela de Educación, UCV.
- Román, M. y Díez, E. (1999). Paradigmas educativos y aprendizaje-enseñanza. En: *Aprendizaje y Currículum. Didáctica socio-cognitiva aplicada*. Capítulo primero, pp. 27-71. Madrid: EOS.
- Villenas, J. y Martínez, J. (2008). Las teorías de la enseñanza y del currículum. En: De La Herrán, A. y Paredes J. (Coord.). *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Capítulo 3, pp. 43-60. Madrid: McGraw Hill.

Bibliografía complementaria

- Alfaro, M. (2004). Planificación del aprendizaje y la enseñanza. Caracas: FEDEUPEL.
- Amaro, R. (1997). Reflexiones sobre la didáctica (Mimeo). Caracas: Universidad Central de Venezuela. Escuela de Educación.
- Amat, O. (1998). Aprender a enseñar. Barcelona: Gestión 2000.
- Barreiro, T. (1995). Acerca de cambios, angustias y permanencias. Las invariantes pedagógicas. En: *Novedades Educativas*, Año VII, N° 54, pp. 38-39. Buenos Aires.
- De La Herrán, A. y Paredes, J. (Coord.) (2008). *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw Hill.
- Díaz, Á. (1995). La tarea docente. México: Editorial Nueva Imagen.
- Esté, A. (1999). El aula punitiva. Descripción y características en las actividades en el aula de clase. Caracas: UCAB.
- Manterola, C. (1991). La enseñanza y la comunicación en las aulas. En: *Revista Pedagógica*, Vol. XII, N° 27, pp 9-16. Caracas: Escuela de Educación-UCV.

- Martínez, M. (2004). El método de investigación-acción en el aula. En: *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*, pp. 238-258, México: Trillas.
- Ordreman, N. (1998). La reforma curricular venezolana. Educación Básica. En: *Educación. Revista del Magisterio*, N° 181, Caracas. Enero 1998.
- Pérez, Á. (1985). Paradigmas contemporáneos de la investigación didáctica, En: Gimeno, J. y Pérez, Á. (Coord.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp.97-137, Madrid: Akal.
- Ríos, P. (1999). La aventura de aprender. Caracas: Cognitus, C.A.
- Rodríguez, N. (1991). El uso del Tiempo en el Aula/El tiempo activo. En: *La Educación Básica en Venezuela: Proyectos, Perspectivas y realidades*, pp. 89-97/99-106. Caracas: Ediciones Dolvia C.A.
- Rojas, B. (2010). Criterios para evaluar el rigor y la calidad en los estudios cualitativo. En: *Investigación cualitativa: fundamentos y praxis* (2ª Ed.), pp. 164-171, Caracas: FEDEUPEL.
- Sevillano, M. (2005). El marco epistemológico de la Didáctica (La Didáctica como referente). En: *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. Capítulo 2, pp. 73-118. Madrid: McGraw Hill.
- Wittrock, M. (1989). La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona (España): Paidós.
- Woods, P. (1986). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona (España): Paidós.
- Otra Bibliografía (digital o en físico) que la Cátedra, los docentes o los estudiantes puedan aportar para la actualización permanente de estas referencias.
- Se pueden desarrollar con los estudiantes búsquedas y rastreos de información, artículos y documentos en la Internet para compartir y enriquecer los contenidos de la Unidad Curricular.

Evaluación del Programa de la Unidad Curricular

Finalizado cada periodo académico, el docente valorará la experiencia instruccional, contrastando con los aportes de sus estudiantes y colegas, puede sugerir observaciones al Programa, su bibliografía y a la propuesta de planificación en general si lo estima pertinente, incluyendo la modalidad de gestión, instructivos y medios, e implementar aquellos ajustes que no alteren la configuración oficial de los mismos. Cada dos semestres los docentes que comparten la asignatura pueden intercambiar sus observaciones y asegurar elementos mínimos de consenso para su gestión. La Cátedra asume la revisión del Programa en un ciclo de cada cuatro semestres lectivos a fin de asegurar su vigencia y correspondencia de acuerdo a los principios curriculares de flexibilidad y renovación permanente del Plan de Estudios.

(Propuesta elaborada en esta investigación, no oficial, para la Cátedra de Currículum)

Planificación Didáctica de Didáctica I

A partir de los elementos planteados en el programa analítico de la unidad curricular, y considerando aportes y sugerencias de los informantes clave, así como las instrucciones más recientes de la EE-UCV, para la gestión bimodal de los EUS, se ha esbozado una planificación didáctica, que será base para la gestión en entornos virtuales de *Didáctica I*, desarrollada en el Campus Virtual de la UCV.

En las siguientes páginas se ofrece, el segundo producto concreto de esta investigación, una propuesta (no oficial) de Planificación Didáctica de la unidad curricular *Didáctica I*. La misma presenta, mediante una matriz, el despliegue de toda la información que orienta las actividades de cada una de las sesiones, presenciales o virtuales, dentro del enfoque bimodal de EaD.

Inicialmente identifica el **contenido programático** que se aborda en cada sesión, luego presenta los componentes horizontales de la planificación que le otorga coherencia interna al desarrollo de los criterios didácticos planteados. Estos elementos son:

- **Sesiones/Asesorías:** que permiten identificar en secuencia lógica-temporal cada uno de los encuentros didácticos, estableciendo la semana de trabajo y diferenciándose el tipo de asesoría, si es presencial o virtual.
- **Objetivo:** se recuerda el objetivo instruccional a cumplir en esa asesoría, de acuerdo con el Programa.
- **Estrategias didácticas:** Se despliega el conjunto de actividades de inicio, desarrollo y cierre que permitirán asegurar el proceso instruccional.

- **Recursos y medios:** se declaran los elementos físicos o digitales que permitirán apoyar el proceso instruccional.
- **Evaluación:** manifiesta los tipos y formas de evaluación (diagnóstica, formativa o sumativa) que se aplicarán para asegurar el proceso, así como valorar y acreditar el mismo.

Seguidamente la planificación didáctica que se propone a la Cátedra de Curriculum para la gestión de la unidad curricular *Didáctica I* del Plan de Estudios de los EUS-EE-UCV.

PLANIFICACIÓN DE DIDÁCTICA I

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS

Introducción y contextualización del curso

SESIONES/ ASESORÍAS	OBJETIVO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	RECURSOS Y MEDIOS	EVALUACIÓN
<p><u>Primera</u> I Presencial 3 Hs (Semana 1)</p>	<p>General: Aproximarse a la complejidad de los procesos didácticos que se desarrollan en ambientes de enseñanza y aprendizaje para su conocimiento, comprensión e iluminación teórica, mediante la investigación educativa de experiencias instruccionales concretas, en el contexto de una determinada propuesta curricular.</p>	<p><u>INICIO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación del docente: identificación, aspiraciones y expectativas. Motivación sobre la Unidad Curricular. <p><u>DESARROLLO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación de la asignatura. Lectura y discusión abierta sobre el Programa y la intencionalidad del curso. ▪ Explicación de estrategias de gestión del curso. Actividades presenciales y virtuales. ▪ Presentación de interfaz del curso virtual. ▪ Conformación de equipos de trabajo para la Investigación Didáctica. ▪ Elementos para el diagnóstico: Escrito personal de los participantes: visión de la experiencia didáctica. <p><u>CIERRE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Intercambio de impresiones iniciales y presentación de estudiantes. ▪ Docente: síntesis de impresiones. ▪ Instrucciones para nuevas actividades. ▪ Invitación a participar en Foro virtual sobre expectativas realizado en la Cafetería Interactiva ▪ Se invita a reflexionar el video propuesto sobre La Didáctica 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra. • Programa de la Unidad Curricular. • Proyector Multimedia. • Interfaz del Curso Virtual. • Hojas blancas para diagnóstico. • Foro de Expectativas en la Cafetería Interactiva • Video en línea: La Didáctica 	<p>Diagnóstica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intercambio abierto de expectativas. - Escrito personal. - Expectativas

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS				
Unidad Temática I: La Didáctica: Su objeto de estudio y la investigación didáctica				
SESIONES/ ASESORÍAS	OBJETIVO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	RECURSOS Y MEDIOS	EVALUACIÓN
<p>Segunda</p> <p>I Virtual</p> <p>2 semanas</p> <p>Semanas</p> <p>2 y 3</p>	<p>1. Identificar a la Didáctica como campo de estudio: evolución de su definición, ámbito de acción y sus relaciones con la Educación, la Pedagogía y el Currículo.</p>	<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura analítica individual del material bibliográfico N° 1, N° 2, N° 3 y N° 4. • Apuntes y resumen sobre contenidos del material bibliográfico. • Intervención en Foro de Apertura: presentación y expectativas. <p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación individual en Foro Virtual de Discusión de tópicos referidos a la conceptualización e interrelación sobre Educación, Pedagogía, Didáctica, Enseñanza, Aprendizaje, Currículo. (Selección de vídeos de apoyo). • Elaboración de Control de Lecturas-Síntesis del material bibliográfico y Foro Virtual. <p>CIERRE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de Control de Lecturas. • Selección del escenario de investigación didáctica. • Proceso administrativo para permisología en el escenario de investigación didáctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Material bibliográfico: N° 1: Ramírez, Y. (2002). ¿De qué hablamos cuando hablamos de “Didáctica”? N° 2: Medina, A. (2002). La didáctica: disciplina pedagógica aplicada. N° 3: González, F. (2008). Qué es y de qué se ocupa la didáctica: sus fundamentos y métodos. N° 4: Pérez Gómez, A. (2000). Enseñanza para la comprensión. • Foro virtual (Videos de apoyo). • Guión instruccional para Control de Lectura. • Vínculo para descargar formato de carta para solicitud de permiso en escenario de investigación didáctica. • Vínculo para cargar Control de Lecturas. 	<p>Diagnóstica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento Foro de apertura <p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento al Foro Virtual - Asesorías sobre investigación didáctica <p>Sumativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Control de Lecturas

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS				
Unidad Temática I: La Didáctica: Su objeto de estudio y la investigación didáctica				
SESIONES/ ASESORÍAS	OBJETIVO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	RECURSOS Y MEDIOS	EVALUACIÓN
<p>Tercera</p> <p>II Virtual</p> <p>3 semanas</p> <p>Semanas 4, 5 y 6</p>	<p>2. Explicar el proceso de enseñanza, su naturaleza, enfoques y dimensiones como parte del objeto de estudio de la Didáctica.</p>	<p><u>INICIO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de pautas sobre proceso de Investigación Didáctica y sus fases. • Lectura comprensiva del material bibliográfico N° 5, N° 6 y N° 7. <p><u>DESARROLLO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Realización de Fase de Observación Exploratoria en el escenario de investigación didáctica seleccionado. • Proceso de Categorización. • Elaboración de Informe preliminar de Fase Exploratoria. <p><u>CIERRE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de Informe preliminar de Fase Exploratoria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación sobre la Investigación Didáctica. • Instrucciones sobre Observación Exploratoria. • Material bibliográfico N° 5: Amaro, R. (2000). La observación como procedimiento de la investigación didáctica. N° 6: Rodríguez, N. (2000). Guía para la observación de instituciones y actividades escolares. N° 7: Martínez, M. (1998). Análisis de contenidos y categorización. • Vínculo para asesorías grupales e individuales. • Vínculo para cargar el Informe Preliminar. 	<p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consultas sobre observación exploratoria - Informe Preliminar: Fase de Observación Exploratoria y Categorización

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS				
Unidad Temática I: La Didáctica: Su objeto de estudio y la investigación didáctica				
SESIONES/ ASESORÍAS	OBJETIVO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	RECURSOS Y MEDIOS	EVALUACIÓN
<p>Cuarta</p> <p>II Presencial</p> <p>3 Hs</p> <p>(Semana 7)</p>	<p>3. Ubicar modelos didácticos como formas diversas de representación de las situaciones instruccionales.</p> <p>4. Caracterizar la investigación didáctica, desde el enfoque cualitativo, considerando la naturaleza del fenómeno educativo y sus procedimientos metodológicos.</p>	<p><u>INICIO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apertura desde la presentación del diagnóstico del grupo por parte del docente. • Intercambio de impresiones sobre elementos diagnóstico avances logrados en la fase previa. <p><u>DESARROLLO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Impresiones de los participantes sobre los controles de lectura. • Síntesis y comentarios del profesor sobre los controles de lecturas en función de los modelos didácticos. • Narración de experiencias sobre fase de Observación Exploratoria. • Orientaciones del docente sobre proceso de Investigación Didáctica y sus características en el enfoque cualitativo. • Dudas y aclaratorias sobre las propuestas de investigación. • Revisión de procesos grupales. Reporte de actividades cumplidas. <p><u>CIERRE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones sobre actividades realizadas • Instrucciones para el análisis curricular y planificación didáctica. • Se invita a reflexionar el video propuesto sobre: El currículo escolar (I) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra. • Síntesis del diagnóstico del docente. • Proyector Multimedia. • Presentación multimedia sobre la Investigación Didáctica. • Interfaz del Curso Virtual. • Guión instruccional para el análisis curricular y planificación didáctica. • Video en línea: La Didáctica 	<p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intercambio sobre aspectos conceptuales - Experiencias Fase Exploratoria <p>Sumativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reporte de actividades grupales (Intervenciones)

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS
Unidad Temática II: El currículo: Su incidencia en la praxis didáctica

SESIONES/ ASESORÍAS	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	RECURSOS Y MEDIOS	EVALUACIÓN
<p style="text-align: center;"><u>Quinta</u></p> <p style="text-align: center;">III Virtual 3 semanas (Semana 8 a 10)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describir el currículo oficial y sus expresiones en el aula. 2. Interpretar los elementos inherentes al proceso didáctico e instruccional. 	<p><u>INICIO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura comprensiva del material bibliográfico N° 9, N° 10 y N° 11. • Revisar el vídeo sobre el currículo y sus elementos. • Apuntes de consideraciones críticas sobre el vídeo. • Elaboración de diagrama semántico sobre la relación currículo y didáctica. <p><u>DESARROLLO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Captación de la planificación didáctica en el escenario de investigación didáctica. • Confrontación de la planificación con el Diseño Curricular oficial de referencia. Material bibliográfico N° 12. • Estudio del diseño curricular y planificación del docente del aula. • Ajustes y ampliación del Informe de la Fase Exploratoria y avances en Fase Descriptiva. <p><u>CIERRE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Consignación de diagrama semántico (individual). • Presentación de informe con revisión de la Fase Exploratoria y preliminar de la Fase Descriptiva. • Revisar el video propuesto sobre: La Investigación en el Campo de la Didáctica 	<ul style="list-style-type: none"> • Material bibliográfico: N° 9: Román M. y Díez E. (1999). Paradigmas educativos y aprendizaje-enseñanza. N° 10: Villenas JL. y Martínez J. (2008). Las teorías de la enseñanza y del currículum. N° 11: Casarini, M. (1999). Acercamiento al Currículum. • Presentación de vídeo en línea: El Currículo Escolar. • Guión instruccional para la elaboración de diagrama semántico. • Guión instruccional para el análisis curricular y planificación didáctica. • Material bibliográfico: N° 12: Diseño Curricular oficial vigente en Educación Primaria (CBN ó CNB). • Guión instruccional Observación Descriptiva. • Vínculo para cargar Diagrama Semántico. • Vínculo asesorías grupales e individuales y para cargar Informe. • Video en línea: La Investigación en el Campo de la Didáctica 	<p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consultas sobre fase descriptiva. <p>Sumativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Control de Lecturas. - Informe de Fase Exploratoria y Preliminar de Fase Descriptiva.

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS				
Unidad Temática II: El currículo: Su incidencia en la praxis didáctica				
SESIONES/ ASESORÍAS	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	RECURSOS Y MEDIOS	EVALUACIÓN
<p>Sexta</p> <p>IV Virtual</p> <p>2 semanas</p> <p>Semanas 11 y 12</p>	<p>3. Distinguir los aspectos curriculares de la realidad didáctica objeto de estudio.</p> <p>4. Valorar el aporte del currículo en la iluminación de la praxis didáctica.</p>	<p><u>INICIO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura analítica del material bibliográfico N° 12, N° 13 y N° 14. • Apuntes y resumen sobre contenidos del material bibliográfico y consideraciones del video. <p><u>DESARROLLO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación individual en Foro Virtual de Discusión de tópicos referidos a los nuevos enfoques curriculares y su incidencia en el aula. • Al final del Foro, elaboración de síntesis personal sustentada sobre el aporte del currículo en actividad docente en el aula. <p><u>CIERRE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de síntesis personal sustentada. • Lectura comprensiva del material bibliográfico N° 15 , N° 16 y N° 17 (Previo a próxima sesión presencial, se recomienda llevar el material en físico para su utilización en la asesoría) 	<ul style="list-style-type: none"> • Material bibliográfico: N° 12: Manterola (2012). Curriculum: ¿Qué y cómo enseñar? Escenarios Didácticos. N° 13: Polo y Rodríguez (2009). Hacia una propuesta curricular alternativa. N° 14: Bolívar (2008). La práctica curricular. • Guión instruccional para Síntesis personal sustentada. • Foro Virtual. • Vínculo para cargar síntesis personal. • Material bibliográfico (lectura previa): N° 15: Pérez (2000). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. N° 16: Gimeno (1983). Los modelos didácticos. Identificación de componentes para una teoría del currículo. N° 17: Feldman (2010). Modelos y enfoques de enseñanza: una perspectiva integradora. 	<p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento al Foro Virtual. <p>Sumativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Síntesis personal.

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS				
Unidad Temática III: Comprensión de la complejidad de la realidad del aula.				
SESIONES/ ASESORÍAS	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	RECURSOS Y MEDIOS	EVALUACIÓN
<p>Séptima</p> <p>III Presencial 3 Hs (Semana 13)</p>	<p>1. Esbozar, desde la perspectiva didáctica, las distintas teorías del aprendizaje.</p> <p>2. Diferenciar las situaciones instruccionales a la luz de los modelos didácticos.</p>	<p><u>INICIO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apertura desde la valoración del currículo como elemento constituyente de la práctica docente. • Intercambio de impresiones de los participantes desde el proceso de investigación didáctica realizado (Fase analítica). • Orientaciones del proceso. <p><u>DESARROLLO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción al taller sobre teorías de aprendizaje y modelos didácticos. • Realización de taller en equipos sobre las teorías de aprendizaje y modelos didácticos. Apoyo en material bibliográfico: N° 16, N° 17 y N° 18. • Presentación y discusión de los resultados del taller • Conclusiones conjuntas. <p><u>CIERRE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrucciones para el Informe sobre la Fase Interpretativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Material bibliográfico (portar en físico): N° 16: Pérez, A. (2000). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje, pp. 34-62. N° 17: Gimeno, J. (1983). Los modelos didácticos. Identificación de componentes para una teoría del currículo, pp. 95-152. N° 18: Feldman, D. (2010). Modelos y enfoques de enseñanza: una perspectiva integradora, pp. 20-32. • Guión sobre el taller en equipo. • Hojas papel bond, marcadores... para elaboración de mapas conceptuales. • Pizarra. • Proyector Multimedia. • Interfaz del Curso Virtual. • Guión instruccional Observación Analítica-Interpretativa con pautas metodológicas de Trabajo Final y su defensa. 	<p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientaciones sobre fase analítica. - Taller y mapa conceptual.

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS				
Unidad Temática III: Comprensión de la complejidad de la realidad del aula.				
SESIONES/ ASESORÍAS	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	RECURSOS Y MEDIOS	EVALUACIÓN
<p>Octava</p> <p>V Virtual</p> <p>3 semanas</p> <p>Semana</p> <p>14, 15 y 16</p>	<p>3. Interpretar los componentes didácticos emergentes de una experiencia áulica.</p>	<p><u>INICIO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de Informe Fase Descriptiva y Analítica • Lectura comprensiva del material bibliográfico N° 7, N° 10, N° 15 y N° 16. • Seguir pautas de Instructivo Informe Final. <p><u>DESARROLLO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Procesar observaciones de Informe de Fase Analítica. • Realización de aspectos referidos en el Instructivo sobre elaboración del informe final basado en observación descriptiva, analítica e interpretativa del aula de clases. • Elaboración de Trabajo Final de acuerdo a pautas metodológicas dadas. <p><u>CIERRE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Impresión en físico de Trabajo Final • Preparación de defensa de Trabajo Final 	<ul style="list-style-type: none"> • Material bibliográfico: N° 7: Martínez (1998). Análisis de contenidos y categorización. N° 10: Villenas y Martínez (2008). Las teorías de la enseñanza y del currículum. N° 15: Pérez (2000). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. N° 16: Gimeno (1983). Los modelos didácticos. Identificación de componentes para una teoría del currículo. • Guión instruccional con pautas metodológicas de Trabajo Final y su defensa. • Vínculo para cargar Trabajo Final. 	<p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consultas sobre fase interpretativa y elaboración de Trabajo Final

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS				
Unidad Temática III: Comprensión de la complejidad de la realidad del aula.				
SESIONES/ ASESORÍAS	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	RECURSOS Y MEDIOS	EVALUACIÓN
<p><u>Novena</u></p> <p>IV Presencial 3 Hs (Semana 17)</p>	<p>4. Constatar la complejidad de un ambiente de enseñanza y aprendizaje desde el proceso de investigación didáctica.</p>	<p><u>INICIO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción a la experiencia de exposiciones de trabajos de investigación didáctica. <p><u>DESARROLLO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación grupal de síntesis de trabajos finales • Intervenciones y aportes de los participantes y docente. <p><u>CIERRE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones sobre el proceso cumplido evidenciando la complejidad de un ambiente de enseñanza y aprendizaje. • Instrucciones sobre actividades finales de evaluación del curso, calificación y acreditación de los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra. • Presentaciones multimedia de los participantes. • Trabajos Finales de cada equipo. • Proyector Multimedia. • Interfaz del Curso Virtual. • Escrito personal de los participantes: visión de la experiencia didáctica (Primera Asesoría Presencial). 	<p>Sumativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Defensas de los trabajos finales - Trabajo final en físico.

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS				
Cierre, síntesis y evaluación del Curso				
SESIONES/ ASESORÍAS	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	RECURSOS Y MEDIOS	EVALUACIÓN
<p>Décima</p> <p>VI Virtual</p> <p>3 Hs</p> <p>Semana 18</p>	<p>General: Aproximarse a la complejidad de los procesos didácticos que se desarrollan en ambientes de enseñanza y aprendizaje para su conocimiento, comprensión e iluminación teórica, mediante la investigación educativa de experiencias instruccionales concretas, en el contexto de una determinada propuesta curricular.</p>	<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de expectativas iniciales sobre el curso (Escrito en físico personal en Foro de Expectativas) <p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participaciones en la Consulta sobre Autoevaluación • Participación en la Consulta de Evaluación del Curso. <p>CIERRE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisar calificación asignada y ofrecer opiniones al respecto • Certificación de calificación asignada y acreditación o no del curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrito sobre visión de la experiencia didáctica (Primera Asesoría Presencial). • Foro virtual sobre expectativas realizado en la Cafetería Interactiva • Vínculo para Autoevaluación • Vínculo para Evaluación del Curso. • Asesorías privadas sobre calificación y acreditación. 	<p>Diagnóstica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valoración de expectativas personales. - Valoración del curso de Didáctica I. <p>Sumativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación - Calificación global del curso

Programa de Didáctica II

En esta oportunidad se ofrece la propuesta (no oficial) del programa analítico rediseñado para la unidad curricular *Didáctica II*, a partir de los aportes de los docentes de la Cátedra de Curriculum de la EE-UCV y el diagnóstico elaborado en un enfoque de gestión virtual (bimodal) de la misma.

El mismo comprende los siguientes componentes:

- Portada
- Fundamentación
- Objetivo general
- Unidades Temáticas
 - Objetivos específicos
 - Contenidos
- Estrategias didácticas
 - Estrategias de enseñanza
 - Estrategias de aprendizaje
 - Estrategias de evaluación
- Criterios para la gestión instruccional
 - Criterios para las asesorías
 - Criterios de la evaluación para los aprendizajes
 - Criterios metodológicos
 - Criterios para la planificación didáctica
 - Criterios sobre el entorno de enseñanza y aprendizaje en la gestión bimodal
- Bibliografía fundamental
- Bibliografía complementaria
- Evaluación del Programa de la Unidad Curricular

En las siguientes páginas el producto, que se ofrece como rediseño microcurricular, del Programa analítico de *Didáctica II*.



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS
DEPARTAMENTO DE CURRÍCULUM Y FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS
CÁTEDRA DE CURRÍCULUM**

**DIDÁCTICA II
Programa**

**Carácter: Teórico-práctica
Ubicación: 6° semestre
Código: 0454
Prelación: 0453
Carga curricular: 3 UCr
Horas/Sem: 3**

(Propuesta elaborada en esta investigación, no oficial, para la Cátedra de Currículum)

Ciudad Universitaria de Caracas, octubre 2015

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS
DEPARTAMENTO DE CURRÍCULUM Y FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS
CÁTEDRA DE CURRÍCULUM

**PROGRAMA
DIDÁCTICA II**

Fundamentación

La realidad mundial y local en la actualidad, caracterizada por profundos cambios en los diferentes ámbitos de su realidad: social, económico, político, cultural, demanda un papel decisivo de la educación para formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa, basada en la solidaridad, el respeto a la pluralidad, el reconocimiento y la comprensión de las diferencias; integrando en su formación, además de los conocimientos provenientes de la ciencia y la tecnología, los valores que implican una formación humanística como una necesidad y un reto en un mundo cada día más globalizado, en el que las tecnologías de la información y la comunicación intervienen permanentemente.

En este sentido, la Cátedra de Curriculum, siendo coherente y dando continuidad a lo que se asume en el Programa de Didáctica I, en el cual: “Se perfila un docente que intervenga con estrategias instruccionales apropiadas y que las mismas respondan a las características del estudiante, así como a los propósitos y objetivos del nivel o modalidad en el área de su ejercicio”, concibe al docente en su rol pedagógicos como planificador, comunicador y mediador de aprendizajes esperados, desde lo cual sea capaz de desarrollar competencias intelectuales y vivenciales para la indagación e intervención ética en las diferentes realidades en las que le corresponde actuar.

Se plantea de este modo a la asignatura **Didáctica II** como la prosecución curricular directa de la asignatura Didáctica I, y se ofrece como una oportunidad para que el estudiante reflexione sobre conocimientos teóricos, principios de acción y habilidades técnicas-pedagógicas necesarias para el desarrollo de procesos de planificación en forma crítica y fundamentada. De ahí que se retomem las reflexiones,

procesos, productos y resultados logrados en Didáctica I, en referencia a las habilidades de observación científica, enfatizando la formación de saberes para la acción concreta del quehacer docente. En este sentido, **Didáctica II** se plantea como una asignatura teórico-práctica, donde se podrán confrontar las diversas tendencias y modelos teóricos con la realidad de la práctica docente. Ante esto, se insiste, en común relación a lo declarado en el Programa de Didáctica I, que:

...la Cátedra de Curriculum asume que la formación del educador que requiere Venezuela ha de sustentarse en varios componentes; entre ellos, la posibilidad de contar con un sólido sustento conceptual, adecuado a los constantes movimientos y tendencias locales, nacionales e internacionales, que configuran un amplio espectro de orden pedagógico para el mundo académico. También se asume la necesidad de mantener una vigilante atención a los fenómenos que emergen de la cotidianidad, lo cual posibilita una reflexión educativa desde un enfoque investigativo que dé cabida a la participación de los diversos actores del quehacer educativo...

En este marco, la planificación instruccional, como expresión microcurricular de la intencionalidad educativa, deja de ser un requisito administrativo o un esquema de previsiones y prescripciones para el encuentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, y pasa a concebirse como un proyecto didáctico-pedagógico que permite orientar y dinamizar la acción docente, por lo que ha de ser formulado, revisado y/o modificado a través de su puesta en práctica, lo que supone la asunción del docente como investigador de su propia praxis didáctica, en un proceso dinámico y participativo. Esta puesta en práctica se hace posible, de manera más concreta, dentro del *continuum* asumido en la Cátedra, con la experiencia de la Unidad Curricular: **Prácticas de Didáctica**, ubicada en el 10^{mo} Semestre de este Plan de Estudios.

La asignatura **Didáctica II** aspira a profundizar en la preparación del docente en ejercicio o en formación, como un profesional autónomo, ofreciéndole la posibilidad de revisar desde la práctica y la teoría pedagógica consecuente, la acción didáctica inherente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sus consistencias y limitaciones. Desde allí, favorecer la adquisición de conocimientos acerca de la complejidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje: componente, relaciones y

factores intervinientes a considerar en los distintos momentos del proceso instruccional, de manera que se reflexione sobre el desarrollo de procesos de planificación e intervención en situaciones reales de enseñanza y aprendizaje.

Con esta unidad curricular se busca promover el desarrollo de procedimientos interactivos y contextualizados para la investigación y planificación instruccional, además de fortalecer actitudes y habilidades de comunicación, diálogo y trabajo en equipo, como expresión real de la praxis docente cotidiana. En consonancia con estas ideas, la asignatura promoverá la discusión entre los planteamientos teóricos y la reflexión sobre la propia práctica en los contextos de actuación de los participantes, de ahí su carácter teórico-metodológico para contribuir a la consecución de los objetivos y perfiles que se desean formar expresados en un proyecto curricular determinado.

La naturaleza del Plan de Estudios en EUS, y la normativa vigente, ofrece la posibilidad que el estudiante desarrolle su proceso en el ámbito de la Educación Primaria, lo que conforma el marco de los criterios pedagógicos y lineamientos legales, dentro del contexto de desempeño de la profesión docente en Venezuela.

Así mismo, se ha declarado y asumido como criterios de la Cátedra de Curriculum, ya anunciado en el Programa de Didáctica I, que en el orden pedagógico:

- a) La tradición curricular existente en Venezuela garantiza en este nivel educativo una organización teórica-técnica-administrativa del quehacer escolar expresada en los respectivos diseños y planes de estudio;
- b) El nivel de Educación Primaria es el escenario escolar que permite de forma más sistemática la observación, planificación, ejecución y evaluación de los procesos de interacción didáctico-pedagógica;
- c) Es el espacio ideal para validar y actualizar los saberes asumidos en el desarrollo del perfil de la carrera y específicamente con asignaturas del Plan de Estudio prelativas y consecutivas a ésta.

Por su parte, y en referencia a los criterios normativos en estas asignaturas del *continuun* didáctico, y basados en el perfil curricular del Plan de Estudios de los EUS, se asume lo planteado en l Resolución N° 65 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, de fecha 26/06/2003, publicada en Gaceta Oficial N° 37.719; en la cual se

señala que los Licenciados en Educación, sin mención, se desempeñarán como docente de Primero a Sexto grado; siendo éste el escenario natural de los egresados de la modalidad de EUS y por lo tanto el ambiente propicio para asegurar y desarrollar su proceso de formación, sin menoscabo de otras experiencias que se puedan considerar.

Objetivo General

Definir los aspectos de orden teórico, técnico y prácticos implícitos en los procesos de planificación instruccional que permitan la formulación, articulada y coherente, de propuestas de intervención didáctica en consonancia con los diseños curriculares y las necesidades del nivel educativo correspondiente, articulando de forma coherente la planificación.

Unidad Temática I: La enseñanza y el aprendizaje: modelos pedagógicos e instrucción.

Objetivos específicos:

1. Describir la naturaleza teórica y práctica de la enseñanza y el aprendizaje.
2. Inferir los diferentes enfoques de enseñanza y su relación con los modelos pedagógicos.
3. Vincular las implicaciones de los modelos pedagógicos en la práctica instruccional.
4. Develar modelos pedagógicos en diseños curriculares e instruccionales oficiales.

Contenidos:

Naturaleza teórica y práctica de la enseñanza y el aprendizaje; enfoques de enseñanza; modelos pedagógicos; propuestas curriculares oficiales y planificaciones didácticas institucionales, toma de conciencia sobre los modelos pedagógicos en la práctica instruccional.

Unidad Temática II: Planificación Didáctica: naturaleza, caracterización y niveles.

Objetivos específicos:

1. Identificar la naturaleza, componentes, relaciones y factores intervinientes de la planificación didáctica.
2. Caracterizar la planificación de la enseñanza desde una perspectiva científica considerando los distintos momentos del proceso instruccional.
3. Comprender los diversos niveles de planificación de la educación y su expresión en la práctica docente.
4. Valorar los componentes de la planificación didáctica en propuestas reales de intervención educativa.

Contenidos:

La planificación didáctica, naturaleza, características, componentes, relaciones y factores; carácter científico de la planificación didáctica y el proceso instruccional; niveles de planificación de la educación; diagnósticos de planificaciones didácticas y propuestas de intervención educativa institucionales, valoración de la enseñanza desde una perspectiva científica y pedagógica.

Unidad Temática III: Modelos de Planificación Didáctica: fundamentación de enfoques y perspectivas prácticas.

Objetivos específicos:

1. Analizar la planificación didáctica con enfoque técnico desde la formulación de objetivos instruccionales.
2. Distinguir el enfoque didáctico de planificación por proyectos, sus implicaciones y alcances.
3. Establecer los supuestos que subyacen en el enfoque de planificación basado en competencias y sus potencialidades didácticas.
4. Diseñar una propuesta de intervención didáctica en el marco de un modelo o enfoque de planificación didáctica.

Contenidos:

La planificación por objetivos; la planificación por proyectos; la planificación por competencias, diseño de planificación didáctica y procesos instruccionales; posición crítica ante los enfoques y perspectivas de la planificación de intervenciones didácticas, sugerencias didácticas para un aprendizaje con sentido y significado

Estrategias didácticas

La secuencia dada a las unidades temáticas y a los objetivos responde a la necesidad de ofrecer un orden formal a la estructuración del Programa; no obstante, los mismos no necesariamente han de ser administrados de manera cronológica y lineal, dado que se pueden abordar objetivos de forma paralela o en momentos diversos a los sugeridos, esto en función de la naturaleza compleja del proceso instruccional y teniendo en cuenta la secuencia de las asesorías presenciales y virtuales para favorecer la gestión a distancia de la unidad curricular.

Las estrategias didácticas que permiten el desarrollo del Programa de esta asignatura se enmarca en la modalidad originaria de los EUS, en el contexto bimodal (mixto) que se asume desde el Servicio de Educación a Distancia de la UCV (SEDUCV), con su marco normativo y el uso de la plataforma virtual. En este sentido, las propuestas de enseñanza, aprendizaje y evaluación obedecen a este entorno instruccional donde se hace hincapié en la responsabilidad, autogestión y autonomía del estudiantes que se forma como educador y a la debida supervisión y acompañamiento del docente.

Estrategias de enseñanza

Asumiendo la modalidad de los EUS, se hace hincapié en la enseñanza guiada a distancia, que implica el uso técnicas de comunicación en las cuales el proceso de orientación se establecerá con diálogos, intercambios con las herramientas e instructivos que la EaD ofrece; se hace hincapié en un proceso de enseñanza desde la estrategia de mediación y no la tradicional “exposición magistral”, por las opciones didácticas asumidas y la naturaleza de esta modalidad, desde la cual se aseguran asesorías para acompañar procesos individuales y grupales. Esto en el marco de la

posibilidad que debe ofrecerse al estudiante de indagar críticamente y construir propuestas concretas de intervención didáctica. Se considera importante la confrontación con diseños curriculares e instruccionales reales, el uso de videos temáticos especializados, presentaciones multimedia, organizadores gráficos, debates virtuales, simulaciones, videoconferencias, chats de discusión, entre otras que permitan la fluidez y aseguramiento del desarrollo de los contenidos y las pautas instruccionales.

Estrategias de aprendizaje

La experiencia de aprendizaje originaria en la modalidad de EUS se centra en el auto-aprendizaje, o aprendizaje auto-regulado, en el cual la mayor responsabilidad del proceso recae en el compromiso del estudiante adulto-educador; teniendo en cuenta un perfil de ingreso de esta modalidad que se enfoca preferentemente en docentes en ejercicio que profesionalizan su labor. Para ello, los instructivos, materiales y medio aportados apuntan a favorecer la autonomía del estudiante, con actividades que refuercen y aseguren esta cualidad. Se promueve un aprendizaje contextualizado y situado con el acercamiento y reflexión de las experiencias de los estudiantes en estudio de casos, que permitan considerar propuestas de planificación didácticas, elaboradas individualmente y compartida y coevaluadas colectivamente, de modo que se favorezca la profundización y discusiones teóricas; así como las demostraciones prácticas, con el desarrollo permanente de experiencias interactivas y colaborativas.

Estrategias de evaluación

Se considera que la evaluación, en todas sus aristas, ha de marcar el proceso instruccional, toda propuesta de evaluación debe ser acompañada de un instrumento que defina con antelación el referentes y los criterios para emitir las opiniones y juicios, y que respondan a los objetivos planteados para la cada Unidad Temática. La técnicas, instrumentos, criterios, ponderación y formas de evaluación serán propuestos por el docente y definidos, en y discusión y acuerdos, con los participantes al inicio del Semestre. Para ello, se sugiere realizar evaluaciones diagnósticas a partir de consideraciones de expectativas y motivaciones del estudiante

ante la unidad curricular, vinculando las mismas con las experiencias y reflexiones previas en asignaturas afines, especialmente **Didáctica I**. Igualmente, se propone la realización de reportes de comprobación de lecturas para asegurar correcto el procesamiento de fuentes teóricas y de autores fundamentales y alternativos que se propongan para la reflexión. Igualmente se favorece la elaboración de juicios críticos y argumentativos a través de estrategias como foros virtuales o debates presenciales a partir del análisis de vídeos, textos, artículos, entre otros materiales, considerando las opiniones de los estudiantes con base en criterios establecidos. Se considera importante la consideración de propuestas de planificación instruccional con sus respectivos informes sobre diseño y análisis de propuestas de intervención didáctica. Se promueve la autoevaluación de los aprendizajes a través del uso de portafolios virtuales, infografías o presentaciones multimedia con apoyo en los recursos multimediales, así como la implementación de instrumentos que permitan la reflexión sobre las experiencias realizadas. Por último, para asegurar la evaluación del proceso y del Programa, se consulta al estudiante sobre la experiencia del curso.

Criterios para la gestión instruccional

Seguidamente se indican y establecen diversos criterios, medios, recursos y materiales para la gestión de la unidad curricular, en el marco de la Educación a Distancia, que pueden ser enriquecidos y ampliados por el docente, en diálogo con sus estudiantes. Se apreciará el intercambio de sugerencia sobre estos aspectos en el seno de la Cátedra de Curriculum para la posterior actualización del Programa y sus complementos curriculares. Insisto.

Criterios para las asesorías

- La naturaleza de la unidad curricular y la experiencia en el desarrollo de la misma ha demostrado que la asistencia a cada asesoría presencial y la intervención sistemática en las actividades y asesorías presenciales o a distancia, aseguran el logro de los aprendizajes y el cumplimiento del Programa. Por tanto, se recomienda participar, sin falta, a todas las asesorías programadas por la Escuela de Educación y el docente que administra la asignatura.

- Para la elaboración de los productos y favorecer el proceso didáctico, de acuerdo a las instrucciones del docente, los participantes se podrán organizar en equipos de dos o tres personas a quienes se les sugiere trabajar juntos durante todo el Semestre para favorecer la fluidez del trabajo en el análisis, revisión y diseño de propuestas de intervención didácticas.

Criterios de la evaluación para los aprendizajes

- Los acuerdos de evaluación sumativa deben ser fijados al inicio del curso, a fin de asegurar una experiencia de enseñanza y aprendizaje satisfactoria y favorecer el cierre exitoso de la misma.
- Las actividades de evaluación se enfocan en una dinámica diagnóstica y formativa permanentes por lo que deben ser cumplidas por todos los participantes durante el desarrollo del curso, para asegurar un proceso integral y la calificación de las mismas en el trayecto y al final del curso.
- Las actividades evaluativas sobre las cuales se acuerde un propósito sumativo para la acreditación final del curso deben tener valoración formativa previa.
- La evaluación formativa se dará tanto en las asesorías grupales como individuales, presenciales o virtuales, así como en los avances de las distintas asignaciones, no se puede calificar ni acreditar si no se ha hecho seguimiento al proceso, para lo cual será indispensable el uso de las plataformas virtuales de apoyo para asesorías, consultas y envío de productos y avances con propósitos formativos o sumativos.
- La evaluación sumativa y calificación debe ser el resultado de un proceso de mediación, sinceridad, ética y corresponsabilidad entre docente y participantes, basado en los acuerdos previos y el acompañamiento permanente.
- Las técnicas e instrumentos de evaluación serán definidos, diseñados y aplicados por cada docente, de acuerdo a los criterios establecidos y sus consideraciones didácticas.
- Se deben asegurar estrategias y actividades de evaluación que hagan mayor énfasis o den mayor peso al trabajo individual, sin desestimar la labor grupal o colaborativa.

Criterios metodológicos

- Se fomentará los valores relacionados con la responsabilidad, el compromiso y la honestidad de un docente en formación.
- Se hará énfasis en el respeto a la autoría intelectual en el uso correcto de fuentes documentales o de otra índole, la ética necesaria en el uso de la Internet y la diversidad de fuentes y recursos que esta ofrece.

- Se requiere como forma de elaboración metodológica, para los productos escritos, seguir normas de forma coherente a lo largo de todo el texto o documento.

Criterios para la planificación didáctica

- Las unidades temáticas y sus contenidos serán desarrolladas de acuerdo a una planificación didáctica que permitirá el desarrollo de los diversos aspectos contemplados en el Programa y el desarrollo de los contenidos.
- La planificación de lo presencial y lo virtual se debe hacer operativo integradamente, de manera que una se corresponda con la otra de manera coherente y de acuerdo al cronograma oficial que determine la Coordinación de los EUS.
- La Cátedra de Curriculum ofrece, adjunto a este Programa, una planificación base que puede ser ajustada por el docente, en común acuerdo con los estudiantes, para su aplicación concreta en el régimen Semestral.
- Se acoge a los criterios de la Cátedra, a la programación oficial indicada por la Coordinación de los EUS y aprobada por el Consejo de Escuela.

Criterios sobre el entorno de enseñanza y aprendizaje en la gestión

bimodal

- Se propone el aprovechamiento de plataformas virtuales para la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como para su evaluación.
- Se sugiere de manera preferencial el trabajo académico desde el Campus Virtual de la UCV, organizando los cursos virtuales por asesorías o sesiones, de acuerdo a la planificación y a la Programación Oficial de los EUS-EE-UCV en cada semestre.
- Se ofrecen los instructivos, lecturas, guías, material gráfico o audiovisual, con hipervínculos, entre otros, necesarios para apoyar el desarrollo del curso; así como los diversos espacios para la realización de las tareas, foros, interacciones, actividades, consultas y cargas de productos que dinamizarán la experiencia individual y colectiva. Los cuales pueden ser enriquecidos por los docentes y estudiantes.
- El docente tiene la flexibilidad de elaborar el diseño y pautas instruccionales de la interfaz gráfica del curso virtual según sus propias iniciativas didácticas, en los términos planteados por el programa oficial y la planificación didáctica sugerida que ofrece la Cátedra de Curriculum, aplicable en todos los Centros Regionales.
- El docente debe asegurar la inducción a la plataforma y a la interfaz virtual que desarrolle para la gestión del curso.

- La participación del estudiante en las sesiones virtuales diseñadas, como en las asesorías presenciales (grupales e individuales), es necesaria y fundamental para el avance del curso y el logro asertivo de las experiencias de intercambio, de construcción colectiva y los productos propuestos.
- El estudiante debe disponer del tiempo semanal necesario para las lecturas, para el estudio, la indagación, las observaciones de aulas, la participación en los foros u otras actividades en el espacio virtual, o cualquier otro recurso o medio tecnológico que proponga el docente.
- El estudiante debe comprometerse a conocer la plataforma virtual y asegurarse el o los equipos tecnológicos que le permitan la accesibilidad y conectividad a la Internet y la interacción sistemática, de acuerdo con las pautas didácticas ofrecidas.
- El docente hará seguimiento permanente de las participaciones, intervenciones, consultas que realice el estudiante por los diversos medios de Educación a Distancia acordados previamente.

Bibliografía fundamental

- Ander-Egg, E. (1996). La programación del aula como tercer nivel de concreción y especificación del currículum. En: *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Capítulo 4, pp. 197-231. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.
- Alfaro, M. (2004). El Aprendizaje y la enseñanza. En: *Planificación del aprendizaje y la enseñanza*, pp. 37 – 78. Caracas: FEDEUPEL.
- Alfaro, M. (2004). Naturaleza dialéctica de los procesos de aprendizaje y de enseñanza. En: *Planificación del aprendizaje y la enseñanza*, pp. 112-119. Caracas: FEDEUPEL.
- Alfaro, M. (2005). La planificación por proyectos: sus potencialidades en el mejoramiento de la gestión institucional y de aula. En: *Encuentro Educativo*, Vol. 12 (2) mayo-agosto, pp. 124-133. Maracaibo: Universidad del Zulia
- Becerra, G. (2004). Los Proyectos Pedagógicos de Aula y la globalización. En *Educere*, Año 8, N° 24, pp. 111-118.
- Bolívar, A. (1999). El currículo como un ámbito de estudio. En: Escudero, J. (Editor). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, Parte I, Capítulo 1, pp. 23-44. Madrid: Síntesis Educación.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). La función mediadora del docente y la intervención educativa. En: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, pp. 1-12. México: Mc Graw Hill.
- DIGECUR (2010). El Currículo organizado en competencias. Planificación de los aprendizajes, Ciudad de Guatemala: Ministerio de Educación.

- Feldman, D. (2010). La programación. En: *Didáctica general: Aportes para el desarrollo curricular*. Capítulo IV, pp. 41-58. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Feldman, D. (2010). Las funciones del enseñante: procedimientos, técnicas y estrategias. En: *Didáctica general: Aportes para el desarrollo curricular*. Capítulo III, pp. 33-40. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Flórez, R. (2001). Análisis de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje según los modelos pedagógicos. En: *Evaluación pedagógica y cognición*, pp. 31-55. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Gagné, R. y Briggs, L. (1976). Definición de los objetivos de la ejecución. En: *La planificación de la enseñanza. Sus principios*, Capítulo 5, pp. 91-114. (Reimp. 2011). México: Trillas.
- Gimeno, J. (1989). La programación de la enseñanza desde una perspectiva científica. En: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, pp. 7-12. Madrid: Anaya.
- Gimeno, J. (1989). La estructura de la teoría científica de la enseñanza y su proyección normativa. En: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, pp. 33-93. Madrid: Anaya.
- González, O. y Flores M. (1999). El diseño del trabajo docente. En: *El trabajo docente. Enfoques innovadores para el diseño de un curso*, pp. 13-43. México: ILCE, ITESM y Trillas.
- Hoyos, S.; Hoyos, P. y Cabas H. (2004). Modelos curriculares. En: *Currículo y planeación educativa. Fundamentos, modelos, diseño y administración del currículo*. Bogotá: Actualización pedagógica, MAGISTERIO.
- Huerta, M. (2014). La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de competencias en el aula. En: Dipp A. y Málaga S. (Coord.) *Las competencias y su relación con... La gestión, la investigación, la docencia, el desarrollo profesional*, pp. 197-230. México: Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- Manterola, C. (2012). ¿Qué y cómo enseñar? En: *Curriculum: ¿Qué y cómo enseñar? Escenarios Didácticos*. Quinto escenario didáctico, pp. 167-199. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Medina, A. (2009). Enfoques, teorías y modelos de la Didáctica, En: Medina, A. y Salvador F. (Coords). *Didáctica General* (reimp. 2005), Capítulo 2, pp. 40-69. Madrid: Pearson Educación.
- MPPE (2012). La planificación educativa en el subsistema de educación básica. Caracas: Autor.
- Sevillano, M. (2005). El curriculum en la didáctica. En: *Didáctica en el Siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*, Capítulo 3, pp. 119-143 y 169-184. Madrid: McGraw Hill.
- Tenutto, M.; Brutti, C. y Algarraña, S. (2010). La programación de la enseñanza. En: *Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias. Conceptos y propuestas*, pp. 31-44. Buenos Aires: Autor.

Bibliografía complementaria

- Agudelo, A. y Flores, H. (2001). El proyecto pedagógico de aula y la unidad de clase. Caracas: Panapo.
- Barreiro, T. (1995). Acerca de cambios, angustias y permanencias. Las invariantes pedagógicas. En: *Novedades Educativas*, Año VII, N° 54, pp. 38-39. Buenos Aires: Noveduc.
- Borjas, B. (1997). ¿Qué significa trabajar con proyectos de aula? La metodología de proyectos de aula. En: *Movimiento Pedagógico*, Año V, N° 14, pp- 3-8. Caracas: Fe y Alegría.
- Camperos, M. (1997). De los fines educativos a los objetivos instruccionales. Caracas: UCV-CDCH.
- De La Herrán, A. y Paredes J. (Coord.) (2008). Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Madrid: McGraw Hill.
- Díaz, Á. (1995). La tarea docente. México: Editorial Nueva Imagen.
- Feldman, D. (2010). Modelos y enfoques de enseñanza: una perspectiva integradora. En: *Didáctica general: Aportes para el desarrollo curricular*. Capítulo II, pp. 20-32. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Gimeno, J. (1983). Los modelos didácticos. Identificación de componentes para una teoría del currículo. En: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, pp. 95-152. Madrid: Anaya.
- Gimeno, J. y Pérez, Á. (1989). La programación de la enseñanza. En: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp.252-256, Madrid: Akal.
- Gimeno, J. y Pérez, Á. (1993). Enseñanza para la comprensión. En: *Comprender y transformar la enseñanza*, pp. 78-81. Madrid: Morata
- González, F. (2008). Qué es y de qué se ocupa la didáctica: sus fundamentos y métodos. En: De La Herrán, A. y Paredes J. (Coord.). *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Capítulo 1, pp. 1-25. Madrid: McGraw Hill.
- Manterola, C. (1991). La enseñanza y la comunicación en las aulas. En: *Revista Pedagogía*, Vol. XII, N° 27, pp 9-16. Caracas: Escuela de Educación-UCV.
- Manterola, C. y González, H. (2000). El proyecto pedagógico de plantel (PPP). Una línea de trabajo escolar. Caracas, Escuela de Educación, UCV.
- Medina, A. (2002). La didáctica: disciplina pedagógica aplicada. En: Medina, A. y Salvador F. (Coords). *Didáctica General* (reimp. 2005), Capítulo 1, pp. 3-33. Madrid: Pearson Educación.
- Pérez, Á. (2008). Enseñanza para la comprensión. En: Gimeno, J. y Pérez, Á. *Comprender y transformar la enseñanza*, pp. 78-114. Madrid: Morata.
- Pérez, Á. (2008). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En: Gimeno, J. y Pérez Á. *Comprender y transformar la enseñanza*, pp. 34-62. Madrid: Morata.

- Ramírez, Y. (2002). ¿De qué hablamos cuando hablamos de “Didáctica”? (Mimeo, revisado 2012). Caracas: Escuela de Educación, UCV.
- Rodríguez, N. (1991). El uso del Tiempo en el Aula/El tiempo activo. En: *La Educación Básica en Venezuela: Proyectos, Perspectivas y realidades*, pp. 89-106. Caracas: Ediciones Dolvia C.A.
- Román, M. y Díez, E. (1999). Paradigmas educativos y aprendizaje-enseñanza. En: *Aprendizaje y Currículum. Didáctica socio-cognitiva aplicada*. Capítulo primero, pp. 27-71. Madrid: EOS.
- UNESCO (2014). Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos (Informe de seguimiento de la EPT en el mundo). Paris: UNESCO.
- Vadillo, G. y Klinger, C. (2004). Planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje. En: *Didáctica. Teoría y Práctica de éxito en Latinoamérica y España*, pp.67-83, México: Mc Graw Hill.
- Otra Bibliografía (digital o en físico) que la Cátedra, los docentes o los estudiantes puedan aportar para la actualización permanente de estas referencias.
- Se pueden desarrollar con los estudiantes búsquedas y rastreos de información, artículos y documentos en la Internet para compartir y enriquecer los contenidos de la Unidad Curricular.

Evaluación del Programa de la Unidad Curricular

Finalizado cada periodo académico, el docente el docente valorará la experiencia instruccional, contrastando con los aportes de sus estudiantes y colegas, puede sugerir observaciones al Programa, su bibliografía y a la propuesta de planificación en general si lo estima pertinente, incluyendo la modalidad de gestión, instructivos y medios, e implementar aquellos ajustes que no alteren la configuración oficial de los mismos. Cada dos semestres los docentes que comparten la asignatura pueden intercambiar sus observaciones y asegurar elementos mínimos de consenso para su gestión. La Cátedra asume la revisión del Programa en un ciclo de cada cuatro semestres lectivos a fin de asegurar su vigencia y correspondencia de acuerdo a los principios curriculares de flexibilidad y renovación permanente del Plan de Estudios.

(Propuesta elaborada en esta investigación, no oficial, para la Cátedra de Currículum)

Planificación Didáctica de Didáctica II

A partir de los elementos planteados en el programa analítico de la unidad curricular, y considerando aportes y sugerencias de los informantes clave, así como las instrucciones más recientes de la EE-UCV, para la gestión bimodal de los EUS, se ha esbozado una planificación didáctica, que será base para la gestión en entornos virtuales de *Didáctica II*, construida en el Campus Virtual de la UCV.

En las siguientes páginas se presenta la propuesta (no oficial) de Planificación Didáctica de la unidad Curricular *Didáctica II*. La misma se presenta mediante una matriz que despliega toda la información que orienta las actividades de cada una de las sesiones, presenciales o virtuales.

Inicialmente identifica el **contenido programático** que se aborda en cada sesión, luego presenta los componentes horizontales de la planificación que le otorga coherencia interna al desarrollo de los criterios didácticos planteados. Estos elementos son:

- **Sesiones/Asesorías:** que permiten identificar en secuencia lógica-temporal cada una de los encuentros didácticos, estableciendo la semana de trabajo y diferenciándose el tipo de asesoría, si es presencial o virtual.
- **Objetivo:** se recuerda el objetivo instruccional a cumplir en esa asesoría, de acuerdo al Programa.
- **Estrategias didáctica:** Se despliega el conjunto de actividades de inicio, desarrollo y cierre que permitirán asegurar el proceso instruccional.

- **Recursos y medios:** se declaran los elementos físicos o virtuales que permitirán apoyar el proceso instruccional
- **Evaluación:** manifiesta los tipos y formas de evaluación (diagnóstica, formativa o sumativa) que se aplicarán para asegurar el proceso, así como valorar acreditar el mismo.

PLANIFICACIÓN DE DIDÁCTICA II

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS

Introducción y contextualización del curso

SESIONES/ ASESORÍAS	OBJETIVO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	RECURSOS Y MEDIOS	EVALUACIÓN
<p><u>Primera</u></p> <p>I Presencial</p> <p>3 Hs</p> <p>(Semana 1)</p>	<p>General:</p> <p>Definir los aspectos de orden teórico, técnico y prácticos implícitos en los procesos de planificación instruccional que permitan la formulación de propuestas de intervención didáctica en consonancia con los diseños curriculares y las necesidades del nivel educativo correspondiente.</p>	<p><u>INICIO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del docente: identificación, aspiraciones y expectativas. • Motivación sobre la Unidad Curricular Didáctica II. <p><u>DESARROLLO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la asignatura: Lectura y discusión abierta sobre el Programa y la intencionalidad del curso. • Explicación de estrategias de gestión del curso. Actividades presenciales y virtuales a partir de la Planificación Didáctica. • Presentación de interfaz del curso virtual. • Breve relato individual sobre los aspectos trabajados en Didáctica I. <p><u>CIERRE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de expectativas sobre la asignatura y su gestión virtual. • Docente: síntesis de impresiones. • Instrucciones para nuevas actividades y organización de equipos de trabajo. • Se invita a reflexionar el video propuesto sobre La Didáctica 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra. • Programa de la Unidad Curricular. • Planificación Didáctica de Didáctica II. • Proyector Multimedia. • Interfaz del Curso Virtual. • Hojas blancas para relato personal. • Video en línea: La Didáctica 	<p>Diagnóstica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intercambio abierto de expectativas. - Relato sobre Didáctica I.

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS				
Unidad Temática I: La enseñanza y el aprendizaje: modelos pedagógicos e instrucción.				
SESIONES/ ASESORÍAS	OBJETIVO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	RECURSOS Y MEDIOS	EVALUACIÓN
<p>Segunda</p> <p>I Virtual</p> <p>3 semanas</p> <p>(Semana 2, 3 y 4)</p>	<p>5. Describir la naturaleza teórica y práctica de la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>6. Inferir los diferentes enfoques de enseñanza y su relación con los modelos pedagógicos.</p>	<p><u>INICIO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Intervención en Foro de apertura: presentación y expectativas. • Retomar lecturas y síntesis realizadas en las unidades temáticas I y II de Didáctica I. • Lectura analítica individual del material bibliográfico N° 1, N° 2 y N° 3. • Apuntes y resumen sobre contenidos del material bibliográfico. <p><u>DESARROLLO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Participaciones individuales en foro virtual de discusión sobre conceptos básicos que emergen del contexto teórico. • Elaboración de trabajo escrito sobre elementos teóricos revisados. <p><u>CIERRE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Consignación de trabajo escrito individual. • Asegurar las participaciones finales en el foro de apertura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Material bibliográfico: Lecturas y síntesis personales de las unidades temáticas en Didáctica I. (Ramírez, Y. (2002). ¿De qué hablamos cuando hablamos de “Didáctica”?; Medina, A. (2009). La didáctica: disciplina pedagógica aplicada; González, F. (2008). Qué es y de qué se ocupa la didáctica: sus fundamentos y métodos; Pérez, A. (2000). Enseñanza para la comprensión; Román M. y Díez E. (1999). Paradigmas educativos y aprendizaje-enseñanza; Pérez, A. (2000). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje; Gimeno, J. (1983). Los modelos didácticos. Identificación de componentes para una teoría del currículo; Feldman, D. (2010). Modelos y enfoques de enseñanza: una perspectiva integradora.) N° 1: Alfaro, M. (2004). El Aprendizaje y la enseñanza. N° 2: Medina, A. (2009). Enfoques, teorías y modelos de la Didáctica. N° 3: Flórez, R. (2001) Análisis de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje según los modelos pedagógicos. • Foro virtual sobre discusión e intercambio de conceptos básicos. • Guión instruccional para trabajo escrito. • Vínculo para cargar trabajo escrito. 	<p>Diagnóstica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento Foro de apertura. <p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento al Foro Virtual. - Asesorías sobre investigación didáctica. <p>Sumativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo escrito.

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS				
Unidad Temática I: La enseñanza y el aprendizaje: modelos pedagógicos e instrucción.				
SESIONES/ ASESORÍAS	OBJETIVO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	RECURSOS Y MEDIOS	EVALUACIÓN
<p>Tercera</p> <p>II Virtual 2 semanas (Semana 5 y 6)</p>	<p>7. Vincular las implicaciones de los modelos pedagógicos en la práctica instruccional.</p> <p>8. Develar modelos pedagógicos en diseños curriculares e instruccionales oficiales.</p>	<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retomar lecturas y síntesis realizadas en las unidades temáticas I y II de Didáctica I. • Lectura comprensiva del material bibliográfico N° 4, N° 5 y N° 6. • Revisión de guión instruccional sobre análisis de diseños curriculares. <p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realización en equipos de análisis de diseños curriculares e instruccionales de acuerdo a lo pautado en el guión instruccional. • Asesorías individuales y grupales sobre análisis de diseños curriculares e instruccionales. • Elaboración de informe preliminar análisis de diseños curriculares e instruccionales. <p>CIERRE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consignación de informe preliminar. • Previo a la II Asesoría Presencial revisar el guión instruccional para el taller grupal: Modelos pedagógicos-curriculares-didácticos y su expresión en las propuestas instruccionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Material bibliográfico • Lecturas y síntesis personal de las unidades temáticas en Didáctica I. (Villenas, J. y Martínez, J. (2008). Las teorías de la enseñanza y del currículum; Casarini, M. (1999). Acercamiento al Currículum; Diseño Curricular oficial vigente en Educación Primaria (CBN ó CNB); Bolívar, A. (2008). La práctica curricular). • N° 4: Hoyos, S. <i>et al.</i> (2004). Modelos curriculares. • N° 5: Bolívar, A. (1999). El currículo como un ámbito de estudio. • N° 6: Sevillano, M. (2005). El currículum en la didáctica. • Guión instruccional sobre análisis de diseños curriculares e instruccionales. • Vínculo para consignación de Informe preliminar. • Guión instruccional para el taller grupal: Modelos pedagógicos-curriculares-didácticos y su expresión en las propuestas instruccionales. 	<p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consultas y asesorías sobre observación exploratoria. - Informe Preliminar.

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS				
Unidad Temática I: La enseñanza y el aprendizaje: modelos pedagógicos e instrucción.				
SESIONES/ ASESORÍAS	OBJETIVO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	RECURSOS Y MEDIOS	EVALUACIÓN
<p>Cuarta</p> <p>II</p> <p>Presencial</p> <p>3 Hs</p> <p>(Semana 7)</p>	Todos los de la Unidad Temática I	<p><u>INICIO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apertura del docente desde el análisis de los relatos individuales (I Presencial). • Reflexión desde los objetivos de la Unidad Temática I. <p><u>DESARROLLO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Impresiones de los participantes sobre la revisión teórica realizada. • Comentarios síntesis por parte del docente. • Taller grupal: Modelos pedagógicos-curriculares-didácticos y su expresión en las propuestas instruccionales. <p><u>CIERRE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de resultados del taller grupal. • Conclusiones y orientaciones por parte del docente. • Pautas para actividades pendientes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra. • Síntesis del diagnóstico del docente desde el análisis de los relatos individuales. • Guión instruccional para el taller grupal: Modelos pedagógicos-curriculares-didácticos y su expresión en las propuestas instruccionales. 	<p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participaciones sobre revisión teórica realizada. <p>Sumativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración y presentación del taller grupal.

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS				
Unidad Temática II: Planificación Didáctica: naturaleza, caracterización y niveles.				
SESIONES/ ASESORÍAS	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	RECURSOS Y MEDIOS	EVALUACIÓN
<p>Quinta</p> <p>III Virtual 2 semanas (Semana 8 y 9)</p>	<p>1. Identificar la naturaleza, componentes, relaciones y factores intervinientes de la planificación didáctica.</p> <p>2. Caracterizar la planificación de la enseñanza desde una perspectiva científica considerando los distintos momentos del proceso instruccional.</p>	<p><u>INICIO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de vídeos sobre planificación didáctica. • Apuntes de consideraciones críticas sobre el material audiovisual. <p><u>DESARROLLO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura comprensiva del material bibliográfico N° 7, N° 8, N° 9 y N° 10. • Inicio del Foro virtual sobre tendencias y niveles de la planificación didáctica (Parte I). • Elaboración en grupo de infografías sobre la planificación didáctica y sus componentes. <p><u>CIERRE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Consignación de infografía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de vídeos. • Material bibliográfico: N° 7: Gimeno, J. (1989). La programación de la enseñanza desde una perspectiva científica. N° 8: Alfaro, M. (2004). Naturaleza dialéctica de los procesos de aprendizaje y de enseñanza. N° 9: Ander-Egg, E. (1996). La programación del aula como tercer nivel de concreción y especificación del curriculum. N° 10: Tenutto, M. <i>et al.</i> (2010). La programación de la enseñanza. • Foro virtual: sobre tendencias de la planificación didáctica • Guión instruccional para la elaboración de infografías. • Vínculo para la compilación hemerográfica digital. • Vínculo para consignar infografía de los equipos. 	<p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participaciones en el foro virtual. <p>Sumativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración y consignación de infografía.

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS				
Unidad Temática II: Planificación Didáctica: naturaleza, caracterización y niveles.				
SESIONES/ ASESORÍAS	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	RECURSOS Y MEDIOS	EVALUACIÓN
<p>Sexta</p> <p>IV Virtual 2 semanas (Semana 10 y 11)</p>	<p>3. Comprender los diversos niveles de planificación de la educación y su expresión en la práctica docente.</p> <p>4. Valorar los componentes de la planificación didáctica en propuestas reales de intervención educativa.</p>	<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ubicar en la Web diversos recursos, contenidos, materiales, textos, portales que desarrollen el tema de la planificación didáctica, su naturaleza, componentes y niveles. • Lectura analítica del material bibliográfico N° 11, N° 12 y N° 13. <p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construcción y curaduría colectiva de material para hemeroteca digital de contenidos y materiales sobre la planificación didáctica, su naturaleza científica y niveles de concreción. • Continuación del foro virtual sobre tendencias y niveles de la planificación didáctica (Parte II). • Confrontar los elementos teóricos de la planificación didáctica con propuestas concretas de planificación en Educación Primaria. <p>CIERRE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verificar pautas para II Sesión Presencial (siguiente módulo), previa a la participación en el próximo encuentro. • Definición de hemeroteca digital. • Cierre de foro virtual sobre tendencias y niveles de la planificación didáctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Material bibliográfico: N° 11: González, O. y Flores, M. (1999). El diseño del trabajo docente. N° 12: Feldman, D. (2010). Las funciones del enseñante: procedimientos, técnicas y estrategias. N° 13: Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). La función mediadora del docente y la intervención educativa. - Guión instruccional para la hemeroteca digital de contenidos y materiales. • Espacio virtual para ubicación de hemeroteca digital. • Guión instruccional para confrontar los elementos teóricos de la planificación didáctica con propuestas concretas de planificación en Educación Primaria. • Foro virtual sobre tendencias y niveles de la planificación didáctica. 	<p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acompañamiento en la construcción y curaduría para hemeroteca digital. - Seguimiento al foro virtual. <p>Sumativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos de la hemeroteca digital.

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS				
Unidad Temática III: Modelos de Planificación Didáctica: enfoques y perspectivas prácticas				
SESIONES/ ASESORÍAS	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	RECURSOS Y MEDIOS	EVALUACIÓN
<p>Séptima</p> <p>III</p> <p>Presencial</p> <p>3 Hs</p> <p>(Semana 12)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar la planificación didáctica con enfoque técnico desde la formulación de objetivos instruccionales. 2. Distinguir el enfoque didáctico de planificación por proyectos, sus implicaciones y alcances. 3. Establecer los supuestos que subyacen en el enfoque de planificación basado en competencias y sus potencialidades didácticas. 	<p><u>INICIO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Intervenciones abiertas, orientadas por el docente, para construir conclusiones sobre la naturaleza, caracterización y niveles de la planificación didáctica en Educación Primaria. • Lectura y aclaratorias sobre el guión instruccional para el análisis y discusión de los modelos de planificación didáctica. <p><u>DESARROLLO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Discusión en equipos sobre aspectos fundamentales de un modelo de planificación didáctica. • Preparación para la presentación del modelo. • Presentación por equipos de los modelos de planificación didáctica. <p><u>CIERRE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones colectivas. • Instrucciones sobre actividades siguientes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Material bibliográfico (llevar al encuentro) <p><u>Modelo por objetivos:</u></p> <p>N° 14: Gagné, R. y Briggs, L. (1976). Definición de los objetivos de la ejecución.</p> <p>N° 15: Gimeno, J. (1983). La estructura de la teoría científica de la enseñanza y su proyección normativa.</p> <p>N° 16: Feldman, D. (2010). La programación.</p> <p><u>Modelo por proyectos:</u></p> <p>N° 17: MPPE (2012). La planificación educativa en el subsistema de educación básica.</p> <p>N° 18: Becerra, G. (2004). Los Proyectos Pedagógicos de Aula y la globalización.</p> <p>N° 19: Alfaro, M. (2005). La planificación por proyectos: sus potencialidades en el mejoramiento de la gestión institucional y de aula.</p> <p><u>Modelos por competencias:</u></p> <p>N° 20: Manterola, C. (2012). ¿Qué y cómo enseñar?</p> <p>N° 21: DIGECUR (2010). El Currículo organizado en competencias. Planificación de los aprendizajes</p> <p>N° 22: Huerta, M. (2014). La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de competencias en el aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Otros textos o documentos ubicados por los estudiantes que hagan referencia a los enfoques de planificación didáctica • Guión instruccional para discusión en equipo sobre modelos de planificación didáctica. 	<p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intervenciones iniciales y conclusivas. <p>Sumativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentaciones sobre modelos de planificación didáctica.

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS				
Unidad Temática III: Modelos de Planificación Didáctica: enfoques y perspectivas prácticas				
SESIONES/ ASESORÍAS	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	RECURSOS Y MEDIOS	EVALUACIÓN
<p>Octava</p> <p>V Virtual</p> <p>4 semanas</p> <p>(Semana 13 a 16)</p>	<p>4. Diseñar una propuesta de intervención didáctica en el marco de un modelo o enfoque de planificación didáctica.</p>	<p><u>INICIO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de las presentaciones por equipos de los modelos de planificación didáctica. • Revisión del guión instruccional sobre trabajo de planificación didáctica. <p><u>DESARROLLO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de presentación multimedia sobre el modelo o enfoque seleccionado o asignado por equipos. • Realización de aspectos referidos en el guión instruccional para la elaboración de la planificación de un proceso didáctico determinado. • Elaboración de trabajo final de acuerdo a pautas metodológicas dadas. <p><u>CIERRE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Impresión en físico de trabajo final. • Consignación digital del trabajo final. • Preparación de defensa de trabajo final. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bibliografía referida al modelo o enfoque seleccionado o asignado para la planificación didáctica. • Resumen de presentación por equipos de los modelos de planificación didáctica. • Guión instruccional para la elaboración de presentación multimedia grupal. • Vínculo para cargar presentación multimedia. • Guión instruccional para la elaboración de la planificación de un proceso didáctico determinado. • Vínculo para cargar trabajo final individual. 	<p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consultas sobre elaboración de la planificación de un proceso didáctico determinado. - Trabajo final. <p>Sumativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación multimedia sobre el modelo o enfoque de planificación didáctica.

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS				
Unidad Temática III: Modelos de Planificación Didáctica: enfoques y perspectivas prácticas				
SESIONES/ ASESORÍAS	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	RECURSOS Y MEDIOS	EVALUACIÓN
<p><u>Novena</u></p> <p>IV Presencial 3 Hs (Semana 17)</p>	<p>4. Diseñar una propuesta de intervención didáctica en el marco de un modelo o enfoque de planificación didáctica.</p>	<p><u>INICIO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextualización desde el objetivo general y específicos de la Unidad Temática III. • Definir pautas de presentación de trabajos personales. <p><u>DESARROLLO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación síntesis de trabajos finales. • Intervenciones y aportes de los participantes y docente. <p><u>CIERRE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones sobre el proceso cumplido evidenciando y valorando los elementos de una propuesta de intervención didáctica. • Instrucciones sobre actividades finales de evaluación del curso, calificación y acreditación de los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interfaz del Curso Virtual. • Foro de apertura: presentación y expectativas. • Programa de Didáctica II. • Trabajos finales de cada estudiante. 	<p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisión de expectativas iniciales. <p>Sumativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo final en físico. - Presentación de los trabajos finales

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS				
Cierre, síntesis y evaluación del Curso				
SESIONES/ ASESORÍAS	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	RECURSOS Y MEDIOS	EVALUACIÓN
<p>Décima</p> <p>VI Virtual</p> <p>1 semana</p> <p>(Semana 18)</p>	<p>General:</p> <p>Interpretar los aspectos de orden teórico, técnico y prácticos implícitos en los procesos de planificación instruccional que permitan la formulación de propuestas de intervención didáctica en consonancia con los diseños curriculares y las necesidades del nivel educativo correspondiente.</p>	<p><u>INICIO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Retomar expectativas presentadas sobre la asignatura y su gestión virtual al inicio del curso (Foro de apertura: presentación y expectativas). <p><u>DESARROLLO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Participaciones en la consulta sobre autoevaluación. • Participación en el foro sobre evaluación del curso. <p><u>CIERRE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisar calificación asignada y ofrecer opiniones al respecto. • Certificación de calificación asignada y acreditación o no del curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Foro de apertura: presentación y expectativas. • Formato de autoevaluación. • Consultas privadas sobre calificación y acreditación. • Encuesta virtual para evaluación del curso. • Consultas privadas sobre calificación y acreditación. 	<p>Diagnóstica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valoración del curso de Didáctica II. <p>Sumativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensayo crítico. - Autoevaluación. - Calificación global del curso. <p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación del curso.

Gestión Virtual de las Unidades Curriculares

En las siguientes páginas se describen elementos del producto final de esta investigación. Concretamente la propuesta de gestión virtual de las unidades curriculares *Didáctica I* y *Didáctica II* que se ofrecen en el Plan de Estudios de los EUS-EE-UCV.

Se trata de ofrecer una propuesta que permita el desarrollo semestral de ambas asignaturas que están bajo la responsabilidad docente de la Cátedra de Curriculum.

Se ha hecho una selección de pantallas (imágenes) fundamentales de la interfaz diseñada en el Campus Virtual de la UCV, bajo la plataforma de Moodle. La visualización general y al detalle de cada una de las sesiones, actividades, estrategias y recursos se puede hacer directamente accediendo a cada curso virtual con la opción de invitado.

Seguidamente la presentación y descripción de cada uno de los diseños instruccionales presentados en el Campus Virtual para la gestión de las asignaturas, que se asumen como propuestas no acabadas, modificables y ajustables, de acuerdo a las iniciativas del docente que tiene la responsabilidad de gestionar estos cursos.

Se parte del criterio que los estudiantes de EUS que actuarán en estas experiencias ya vienen conociendo algunos elementos de la gestión de cursos con la plataforma del Campus Virtual de la UCV, y para el 5to y 6to semestre se manejan con cierta habilidad en la misma. Teniendo en cuenta además que al inicio de cada cohorte la EE está ofreciendo cursos introductorios o propedéuticos para los estudiantes de nuevo ingreso y que

varios profesores usan los cursos en Moodle para sus gestiones. Igualmente SADPRO-UCV, así como el SEDUCV, ofrecen cursos y talleres de formación para la gestión de cursos en la Plataforma de Moodle.

No obstante, siempre hay que hacer atención especial a los estudiantes de más edad y aquellos que se reincorporan a la Escuela luego de años sin estudiar en la carrera y que deben tener acompañamiento especial para que logren navegar y apoyarse en esta iniciativa de gestión bimodal.

Aun así se asume como necesaria una inducción inicial general para estos cursos en específico por la forma como cada docente adecúa la interfaz, tal como está contemplado en los criterios dados en los programas de las unidades curriculares en cuestión.

Lo que se ofrece seguidamente son diseños instruccionales por medio de la interfaz virtual que intentan ser genéricos, con las estrategias, recursos y demás elementos básicos, para que cada profesor pueda luego hacer sus ajustes, de acuerdo a sus decisiones didácticas. No se pretende dar una receta estática para la Cátedra ni que los docentes que gestionan los cursos se aferren a un estilo de diseño, respetando la autonomía para la administración de sus cursos y los programas analíticos.

Los cursos acá diseñados se adaptan al formato que ofrece el Campus Virtual de la UCV en su segunda versión (Versión 1.9.12 de LMS Moodle); no obstante que para este momento ya el SEDUCV implementa una versión avanzada para la gestión de cursos (Versión 2.7.1), pero la misma está

en proceso de incorporación con fases iniciales de capacitación de administradores, profesores y usuarios, para posteriormente realizar la migración de cursos diseñados en la versión previa.

Tal como lo permite la versión de Moodle con la que se trabajó los cursos de *Didáctica I* y *Didáctica II*, cada semana o cada sesión puede ir apareciendo, u ocultándose, y otras desapareciendo, en la medida que se avanza en el tiempo (18 semanas), de acuerdo a como lo administre el docente a cargo.

Para efectos de este informe el curso se presenta totalmente desplegado en sus módulos a fin que el mismo sea observado en toda su propuesta de trabajo. Lo mismo permitirá a cada docente ir navegando en la medida que se hacen ajustes al diseño base de acuerdo a sus propias decisiones curriculares y didácticas.

En esta etapa final de la investigación se ofrece una descripción general de aspectos fundamentales de los dos cursos alojados en el Campus Virtual de la UCV.

Primero se ofrecen algunas muestras de aspectos generales y comunes de la interfaz del curso de *Didáctica I* y seguidamente algunos elementos propios y característicos de herramientas instruccionales con el curso de *Didáctica II*, ambos considerados en su gestión bimodal, apoyados en estos entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA).

Diseño Instruccional: Curso Virtual de Didáctica I

Seguidamente se hará descripción de algunos elementos fundamentales de la interfaz del curso virtual de *Didáctica I*, construida como diseño de instrucción en el marco curricular del programa rediseñado para esta asignatura y del plan didáctico elaborado a partir de los aspectos argumentados e indagados en esta investigación.

Se inicia el curso virtual con una pantalla de apertura que le da soporte al desarrollo del curso durante todo el Semestre académico. Se distinguen cinco aspectos fundamentales en esta apertura, como se puede ver en la Figura 22.

- A. Una breve descripción de la intencionalidad y contexto de diseño de este curso virtual
- B. El banner general de identificación del curso, que encabeza a su vez otros materiales instruccionales diseñados para esta gestión.
- C. Encabezado que permite ubicar el curso dentro de la Cátedra de Currículum, con posibilidad que cada docente se identifique.
- D. Link para pantalla emergente que permite ofrecer una introducción general a la asignatura.
- E. Serie de Recursos de Apoyo al Participante. Son un conjunto de herramientas de comunicación permanente, formales e informales, entre los estudiantes y el docente, tanto de manera abierta como privada.



Figura 22. Interfaz de presentación del Curso de Didáctica I.

Seguidamente se ofrece la pantalla de la Primera Sesión. Esta corresponde a la tradicional primera asesoría presencial. Sin embargo, en la misma se ofrecen con anticipación aspectos que serán trabajados en esa sesión en el aula de clases.

Al describir esta fracción de la interfaz se podrá comprender la estructura básica de todas las demás sesiones, en virtud que se han respetado algunas etiquetas y las nomenclaturas bases que ofrece, por defecto, el Campus Virtual de la UCV y se ha considerado mantener una estructura base que permita un desarrollo instruccional más coherente. Estos elementos, salvo en las especificidades de cada una, son similares tanto en el diseño del curso de *Didáctica I* como de *Didáctica II*.

Los aspectos que se destacan en la propuesta base de la interfaz de *Didáctica I* son (ver Figura 23):

- A. Identificación del módulo, sesión o asesoría:
Cada módulo virtual se inicia con el encabezado que lo identifica, anunciándose el número de la sesión, seguido del título del tema, por lo general el nombre dado en el programa a la Unidad Temática, se continúa con la identificación del tipo de asesoría (presencial o virtual) con el tiempo destinado a este módulo (en horas o semanas), finalmente identifica la semana de trabajo.
- B. Todos los módulos de trabajo van a presentar, luego de la identificación la etiqueta: Plan de Actividades. En la misma se ofrece una herramienta que permite desplegar en pantalla emergente la agenda de trabajo de esa sesión (sea presencial o virtual). Esta agenda es una fracción correspondiente a lo formulador en el plan didáctico de la unidad curricular.

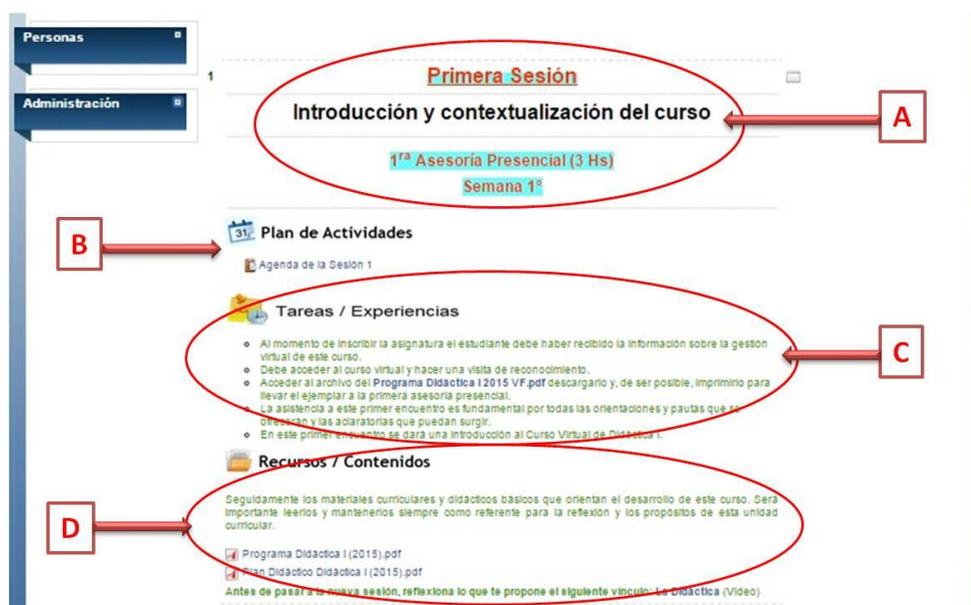


Figura 23. Interfaz de la Primera Sesión, Didáctica I.

- C. Otra etiqueta común es la que presenta las llamadas **Tareas/Experiencias**; en la misma se establecen las pautas actividades, instrucciones y herramientas que van a asegurar el cumplimiento de las acciones del curso y por ende las experiencias de enseñanza y aprendizaje que se van a compartir en el mismo. Es un componente central pues en el mismo se suelen establecer las indicaciones didácticas y recoger los productos de las mismas, mediante herramientas y espacios virtuales creados para ello.
- D. La última etiqueta de cada módulo o sesión es la llamada **Recursos/Contenidos**. La misma permite alojar todos los documentos, recursos, textos, materiales, hipervínculos u herramientas virtuales para asegurar el desarrollo de la sesión. El usuario podrá conectarse con estos recursos en una pantalla emergente, para luego descargarlos en sus dispositivos de almacenamiento o imprimirlos para su uso académico, de acuerdo a las pautas instruccionales dadas. También se suelen colocar en este espacio algunos recordatorios o vínculos para asegurar el adecuado avance a módulo siguiente.

En la pantalla que se describe a continuación, a partir de lo establecido en la Segunda Sesión, se podrá observar algunos elementos característicos de la etiqueta **Tareas/Experiencias** (ver Figura 24). Como se ha indicado,

éste es un espacio fundamental para asegurar el desarrollo del curso.

A. Foro virtual: es una herramienta que permite diversos tipos de intercambios multidireccionales, tanto de reflexiones como de documentos o productos elaborados por los estudiantes. En este caso, es un foro de discusión sobre una temática que da apertura a los contenidos que serán tratados en este curso. La idea es que los estudiantes generen sus intervenciones a partir de reflexionar algunas preguntas generadoras o algún tema que se sugiera, apoyado en textos u otros recursos, para generar la discusión y el desarrollo del conocimiento.

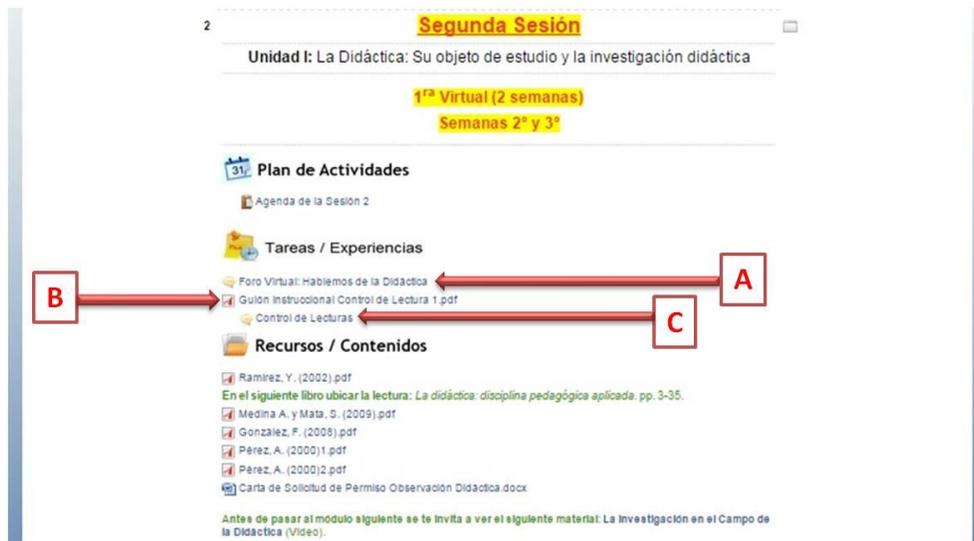


Figura 24. Interfaz de la Segunda Sesión, Didáctica I.

B. Guión instruccional: Acogiendo indicaciones de la Cátedra de Currículum, se ha mantenido el uso de instructivos, como guías para realizar algunas

actividades concretas. Se ofrecen en formatos PDF (no editables), y se despliegan en ventanas emergentes para que el estudiante pueda leer en pantalla, imprimir o descargar en sus dispositivos de almacenamiento. Se asegura con esto la unidad de las pautas y el seguimiento metodológico de las mismas. Los docentes, de acuerdo a su enfoque, puede incluir en estos los instrumentos, criterios o ponderaciones para las evaluaciones formativas o sumativas.

- C. Control de lectura. En esta oportunidad se llama así al espacio creado para que el estudiante cargue el producto de su trabajo, sugerido y pautado en el Guión Instruccional. La carga de este documento en digital, podrá ser vista por todos los participantes del curso y monitoreada por el docente, para ofrecer observaciones formativas y dar sus juicios evaluativos.

Para describir algunos aspectos dentro de la etiqueta **Recursos/Contenidos** se presenta la pantalla de la Quinta Sesión de este curso de Didáctica I (ver Figura 25). En esta etiqueta se pueden cargar una gran variedad de materiales, documentos, vínculos o recursos instruccionales/didácticos que permitirán la profundización en los temas y la construcción de los conocimientos. Seguidamente algunos ejemplos dados en la mencionada sesión:

- A. Pautas para acceder a videos en línea. En algunas oportunidades de recurre a recursos multimedia en formato digital, sean estos visuales, de audio,

audiovisuales o de otro tipo. En este caso se da la opción de acceder a un video en línea, en pantalla emergente, que trata la temática desarrollada; puede también anexarse el recurso en la propia interfaz para un uso más inmediato.

B. Archivos de material bibliográfico. Muchos de los textos o documentos se pueden conseguir en la internet, también es posible digitalizar documentos en físico. Estos archivos tienen diversas formas de organizarse en esta interfaz, una de ellas es la biblioteca de recursos, otra es colocarlos a la vista del usuario como se ha optado en este diseño. Pueden colocarse fracciones de textos o libros completos que el estudiante abrirá en pantalla emergente para su fácil lectura en pantalla, también podrán descargar o imprimir para su uso y aprovechamiento personal.

C. Otra forma de ofrecer los contenidos es mediante vínculos a diversos recursos que se pueden encontrar en la Web, sean estos portales, blogs, repositorios de materiales, entre otros. El ejemplo de la Quinta Sesión coloca el nombre de una página web que permite la conexión, en pantalla emergente, con el recurso indicado.

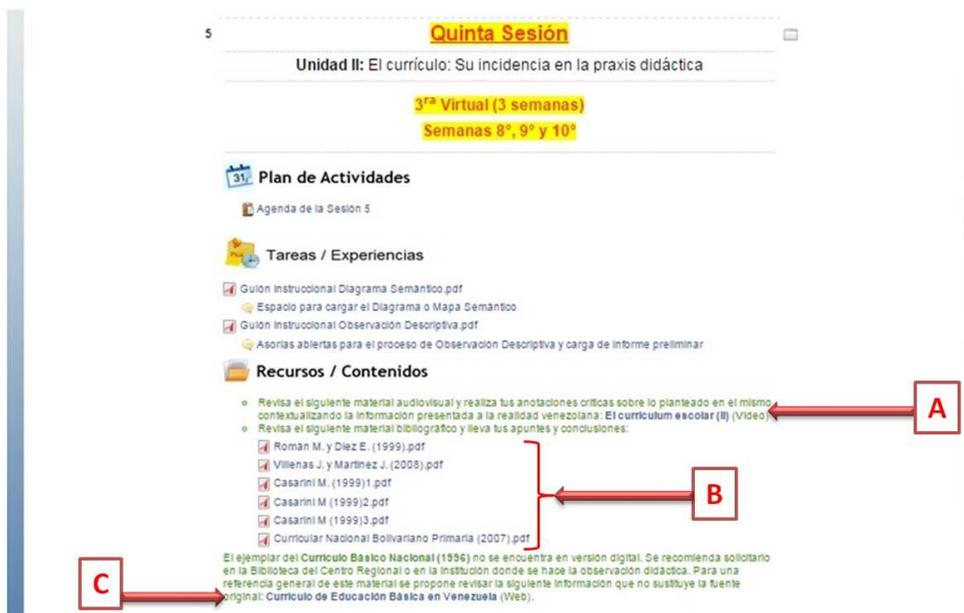


Figura 25. Interfaz de la Quinta Sesión, Didáctica I.

Se ofrece finalmente, para el curso de *Didáctica I*, la pantalla con el módulo final del curso. Importante indicar que este curso ha sido diseñado para una gestión de 18 semanas, con 10 sesiones, de las cuales 4 son asesorías presenciales (con apoyo virtual) y las 6 restantes totalmente virtuales. Las sesiones presenciales se extienden por 3 Hs y las virtuales a lo largo de las semanas estipuladas para cada una.

La Décima Sesión, permite el cierre de este curso, para el momento de activar la misma ya se han cumplido todas las actividades contempladas en el programa de la unidad Curricular, por lo tanto se enfoca en favorecer experiencias de evaluación; los elementos fundamentales de este módulo son (ver Figura 26):

- A. Dentro de las Tareas/Experiencias se indican algunas actividades que permiten recoger aspectos planteados al inicio del curso, se favorece revisar las expectativas y la intencionalidad

formativa de la experiencia para poder valorar la misma.

B. En los Recursos/Contenidos se presentan una serie de herramientas diseñadas para hacer concreta la evaluación de la experiencia. Se favorecen recursos para la Autoevaluación de cada estudiante, la heteroevaluación y acreditación, que es responsabilidad del docente.

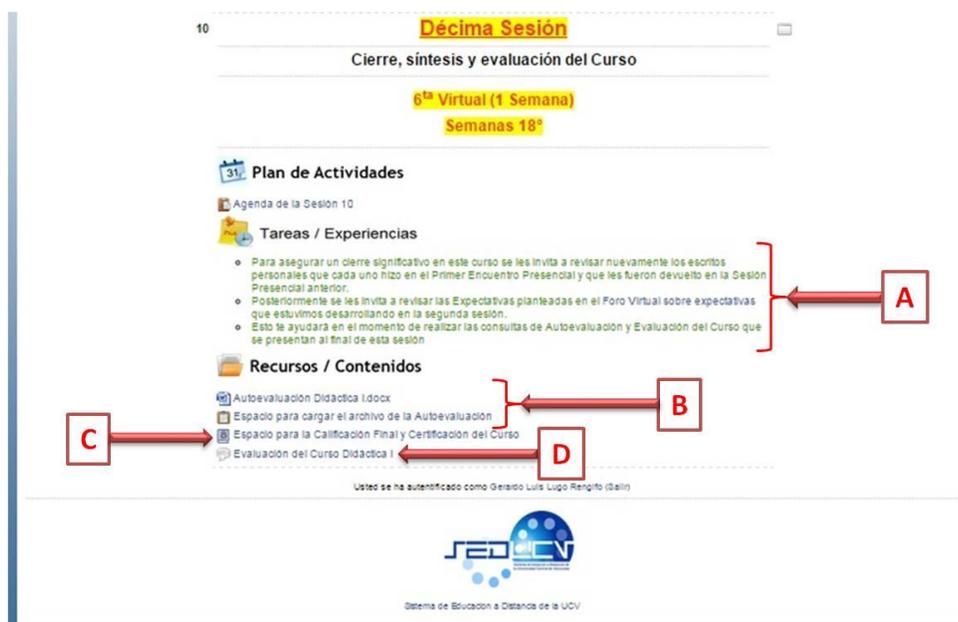


Figura 26. Interfaz de la Décima Sesión, Didáctica I.

C. Finalmente se permite una herramienta de encuesta para que los estudiantes, de forma anónima, emitan sus opiniones sobre la gestión del curso y el docente que ha hecho la administración del mismo.

En líneas generales en el diseño de esta interfaz, como herramienta instruccional que permite hacer efectiva la gestión del curso de *Didáctica I* desde este EVEA, se intentado dar respuestas a los enfoques, criterios y experiencias reflexionadas, en lo teórico y en lo

práctico, a lo largo de toda esta investigación. Cada docente de la Cátedra de Currículum, que asuma la responsabilidad de gestionar su asignatura desde este espacio, podrá incorporar nuevas posibilidades didáctica, tomar sus decisiones curriculares y establecer sus propias pautas instruccionales.

Es importante destacar, que si bien todo este trabajo de evaluación y rediseño curricular y didáctico ha sido acompañado y sometido a consideración de los docentes de la Cátedra de Currículum, en Caracas y demás centros regionales, esta propuesta no es oficial, y podrá serlo solo cuando dicha instancia académica lo asuma de esa manera.

Veamos, en el siguiente apartado, algunos aspectos resaltantes de la interfaz del curso diseñado para *Didáctica II*.

Diseño Instruccional: Curso Virtual de Didáctica II

En las siguientes páginas, que constituyen el cierre de este trabajo de investigación, en cuanto a sus productos concretos se refiere, en lo curricular, didáctico e instruccional. Se presenta y describe una serie de aspectos contenidos en la interfaz del Curso Virtual de *Didáctica II*, el mismo como expresión del rediseño del Programa de dicha asignatura, a partir de la propuesta oficial vigente, formulada para la gestión tradicional de los EUS-EE-UCV, además de la Planificación Didáctica, adaptada al Programa propuesto y a los criterios y enfoques asumidos a lo largo de esta investigación, permitiendo diseñar esta propuesta para la gestión bimodal con total apoyo en el Campus Virtual de la UCV, dentro de los lineamientos curriculares e institucionales de esta casa de estudios.

En esta oportunidad, a diferencia del apartado anterior se hará hincapié en una selección de herramientas que se consideran importantes en el desarrollo de este curso de *Didáctica II*. El resto de los componentes, materiales, recursos y herramientas pueden ser visto directamente accediendo al Curso Virtual en calidad de visitantes.

Como en el caso de la interfaz de *Didáctica I*, se inicia el curso con una pantalla de apertura como espacio permanente durante el Semestre académico. En el mismo, respetando los parámetros del curso previo, se distinguen cinco aspectos fundamentales en esta apertura, como se puede ver en la Figura 27, a saber:

- A. Breve descripción de la intencionalidad y contexto de diseño de este curso virtual.
- B. Banner general de identificación del curso.
- C. Encabezado que permite ubicar el curso dentro de la Cátedra de Currículum, con identificación y coordenadas electrónicas del docente.
- D. Link para pantalla emergente que permite ofrecer una introducción general a la asignatura. (Ver Figura 27)
- E. Serie de Recursos de Apoyo al Participante.



Figura 27. Interfaz de presentación del Curso de Didáctica II.

Dentro de esta primera pantalla de la interfaz se desea destacar de forma especial el contenido que aparece como pantalla emergente, cuando el usuario conecta con el vínculo identificado en la imagen anterior con la letra «D». Se refiere a la Presentación del Curso de Didáctica II, que se despliega en un texto, tal como se puede observar en la Figura 28. El mismo es un escrito breve

que explica la intencionalidad del curso y motiva al estudiante a sacar provecho a esta novedosa experiencia de formación.

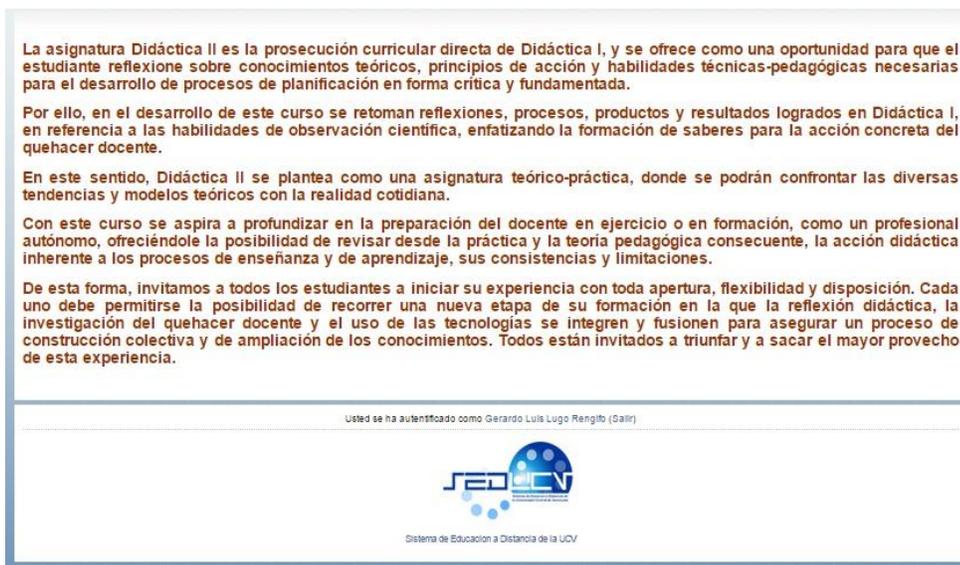


Figura 28. Interfaz de pantalla emergente sobre la Presentación del Curso de Didáctica II.

Seguidamente se describen algunos elementos en la pantalla de la Cuarta Sesión de este curso virtual (ver Figura 29). Se ha optado por ser esta una Sesión diseñada para orientar el trabajo que será realizado en la segunda asesoría presencial.

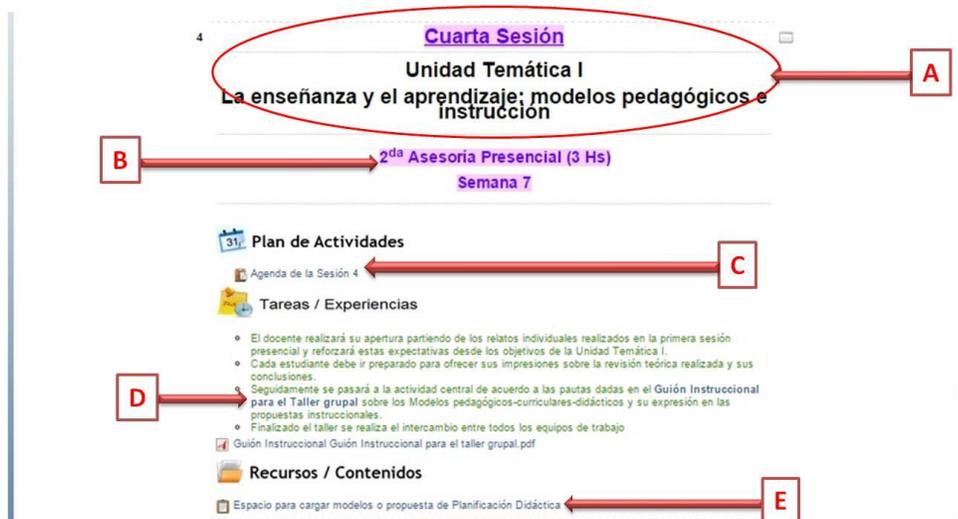


Figura 29. Interfaz de la Cuarta Sesión, Didáctica II.

Como en casos explicados en el apartado anterior se observan algunos elementos comunes para la visual de todas las sesiones, a saber:

- A. Número de la Sesión, nombre del módulo y tema a desarrollar.
- B. Número de la asesoría, tiempo y semana de desarrollo del curso.
- C. Etiqueta: **Plan de Actividades**. Esta cuenta con una herramienta común para todas las sesiones que permite desplegar en una pantalla emergente la agenda de trabajo de esa sesión (ver Figura 30). Tal como se ha indicado anteriormente, esta agenda refleja una fracción de la planificación didáctica de la asignatura.
- D. Actividades de la sesión, una serie de instrucciones, en muchas oportunidades con vínculos directos, para realizar las propuestas instruccionales.

E. Espacio para ubicar recursos, documentos u otros materiales, o vínculos para cargar productos de las tareas dadas en cada sesión.

Seguidamente se describe la Agenda de la Sesión, que es la herramienta que permite al usuario desplegar, en pantalla emergente, la fracción de la planificación didáctica del curso. Esta agenda recoge los elementos esenciales que guían la tarea instruccional expresada en cada una de las diez sesiones diseñadas, tanto para su trabajo en el ambiente virtual como en el presencial. En la Figura 30 se pueden observar los detalles de esta agenda, aspectos que ya fueron descritos en apartados previos cuando se reseñó cada Planificación Didáctica diseñadas, como fruto de esta investigación curricular.

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS				
Unidad Temática I: La enseñanza y el aprendizaje: modelos pedagógicos e instrucción.				
SESIONES/ ASESORÍAS	OBJETIVO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	RECURSOS Y MEDIOS	EVALUACIÓN
<p>Cuarta</p> <p>-</p> <p>II Presencial</p> <p>3 Hs</p> <p>(Semana 7)</p>	<p>Todos los de la Unidad Temática I</p>	<p>INICIO</p> <p>§ Apertura del docente desde el análisis de los relatos individuales (I Presencial).</p> <p>§ Reflexión desde los objetivos de la Unidad Temática I.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>§ Impresiones de los participantes sobre la revisión técnica realizada.</p> <p>§ Comentarios síntesis por parte del docente.</p> <p>§ Taller grupal: Modelos pedagógicos-curriculares-didácticos y su expresión en las propuestas instruccionales.</p> <p>CIERRE</p> <p>§ Presentación de resultados del taller grupal.</p> <p>§ Conclusiones y orientaciones por parte del docente.</p> <p>§ Pautas para actividades pendientes.</p>	<p>Pizarra.</p> <p>§ Síntesis del diagnóstico del docente desde el análisis de los relatos individuales.</p> <p>§ Guión instruccional para el taller grupal: Modelos pedagógicos-curriculares-didácticos y su expresión en las propuestas instruccionales.</p> <p>Los estudiantes deben llevar diversos modelos, formatos desarrollados, o propuestas de planificaciones didácticas en Educación Primaria.</p>	<p>Formativa:</p> <p>- Participaciones sobre revisión técnica realizada.</p> <p>Sumativa:</p> <p>- Elaboración y presentación del taller grupal.</p>

Usted se ha autenticado como Gerardo Luis Lugo Rengifo (Salir)



Sistema de Educación a Distancia de la UCV

Figura 30. Interfaz con agenda de la Cuarta Sesión, Didáctica II.

Continuando con esta descripción, se aprovecha la interfaz de la Sexta Sesión de este curso virtual de *Didáctica II* (ver Figura 31), a fin de presentar de manera especial dos herramientas o componentes:

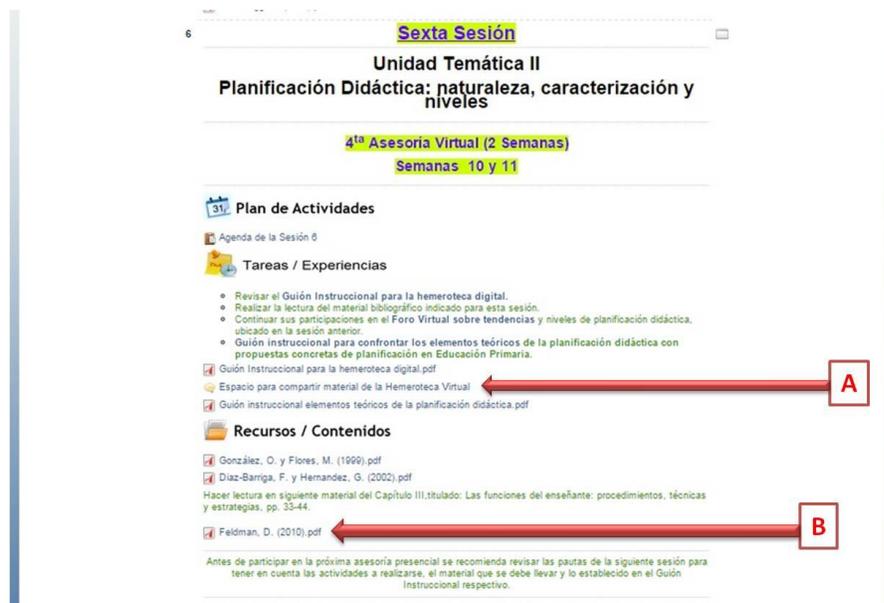


Figura 31. Interfaz de la Sexta Sesión, Didáctica II.

A. Una primera herramienta en el tradicional Foro Virtual. Esta herramienta puede generarse para el desarrollo de discusiones, debates, intercambios sobre algún tema, interrogante, material u otro, que permite profundizar los conocimientos teóricos y construir nuevas propuestas. También puede ser utilizada para el intercambio de comunicaciones informales, o para el intercambio, carga y descarga de materiales de interés en el curso. En este caso, se presenta la propuesta de la Hemeroteca Virtual a la que se puede acceder al tocar el vínculo señalado con la letra «A» en la Figura 31. En la misma se sugiere, mediante un Guión Instruccional, la

búsqueda y curaduría de materiales diversos sobre el tema de particular interés para este curso: La Planificación Didáctica (ver Figura 32). El espacio permite que los usuarios compartan diversidad de materiales, recursos y medios ubicados en el universo de la Internet.



Figura 32: Interfaz con Foro para Hemeroteca Virtual, Didáctica II.

B. El segundo componente a destacar, que es de gran relevancia, es el uso de documentos con textos que son cargados como archivos adjuntos, por lo general en formatos no editables (PDF); estos suelen ser reproducciones de materiales digitales encontrados en la Web o digitalizados con este fin. El ejemplo indicado con la letra «B» en la Figura 31, se refiere concretamente a un libro digital, del cual se hace un comentario que permite identificar de forma específica la parte de ese libro que debe ser

estudiada por el estudiante o usuario para el desarrollo de la Sesión.

La interfaz de la sesión final de este curso virtual de *Didáctica II* (ver Figura 33) permitirá presentar dos herramientas de especial interés en el ámbito de la evaluación.

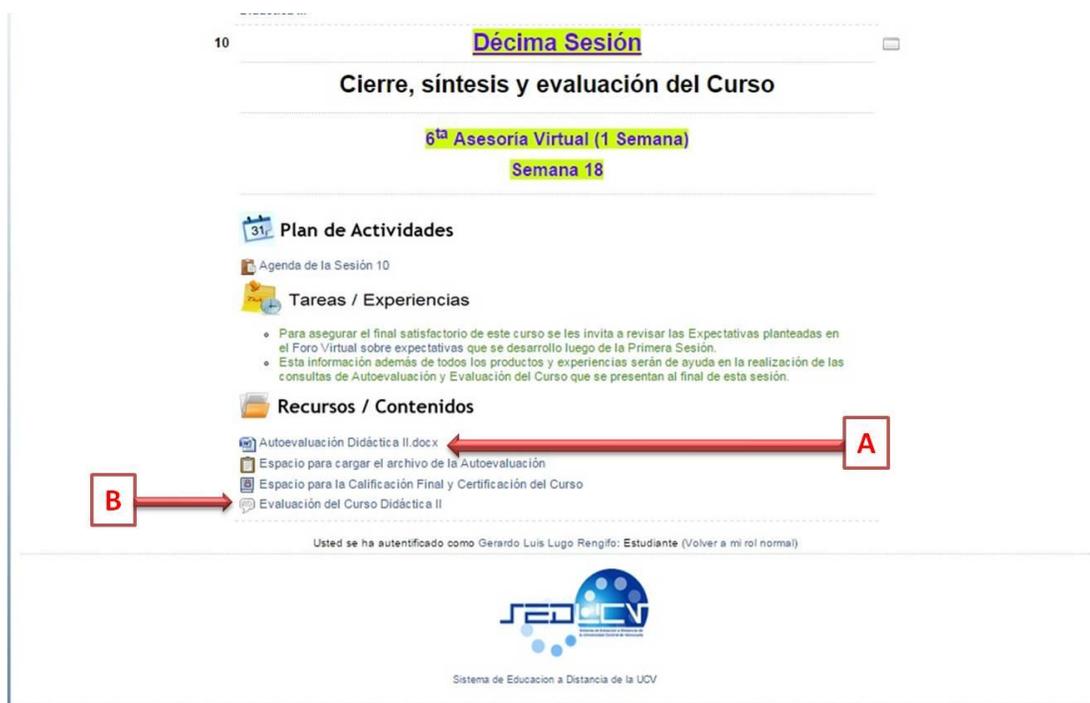


Figura 33. Interfaz de la Décima Sesión, Didáctica II.

A. Otra de las posibilidades que ofrece la plataforma de EVEA, desarrollada en Moodle, es la organización de las evaluaciones, formativas y sumativas, de las actividades y productos que se trabajen en cada curso. Para este caso, no se usaron estas herramientas, considerando que el tema de la evaluación de los aprendizajes queda supeditado a las consideraciones de cada docente y del grupo de estudiantes concretos con que se trabaja. Importante

es acogerse a los criterios y pautas para la evaluación establecidos por la Cátedra de Curriculum, los cuales están reflejados en cada uno de los Programas analíticos rediseñados como fruto de la presente investigación. En este caso, se hace referencia concreta a un instrumento de Autoevaluación que se ofrece mediante archivo editable que cada estudiante, al final del curso, debe descargar, llenar y luego cargar nuevamente para la consideración del docente y como elemento de intercambio para la acreditación final del curso. El diseño de este instrumento se puede observar en la Figura 34. El mismo, con sus respectivos ajustes, fue usado para la autoevaluación en *Didáctica I*.

**AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE
PROCESO EN DIDÁCTICA II**

Objetivo General de la Unidad Curricular
Definir los aspectos de orden teórico, técnico y prácticos implícitos en los procesos de planificación instruccional con la finalidad de formular de propuestas de intervención didáctica en consonancia con los diseños curriculares y las necesidades del nivel educativo correspondiente.
Favor no dejar ningún espacio sin responder

Núcleo o Centro Regional EUS:
Nombre del estudiante:

Criterios de evaluación	Muy satisfactorio	Satisfactorio	Poco satisfactorio	Insatisfactorio
	Marcar con equis (X) su valoración personal del proceso en cada ítem			
Compromiso, asistencia, puntualidad, permanencia				
Responsabilidad en las actividades académicas				
Interés, aprovechamiento y participación virtual				
Participación, consultas e intervenciones en clases				
Realización de estrategias de				

aprendizaje (procesos cumplidos)				
Desarrollo y construcción crítica de conocimientos (análisis, productos...)				
Organización y respuesta a las pautas y estrategias				
Procesamiento y ampliación de los contenidos programáticos				
Expresión oral y escrita en el lenguaje y discurso educativo y curricular				
Logros en los avances de los objetivos instruccionales				

Señale sus observaciones del proceso personal y resultado de la autoevaluación

Possible calificación definitiva: Fecha:

Nombre del profesor:

Una vez llenado totalmente el instrumento, se genera el archivo digital (no-editable en PDF), y debe cargarse al espacio creado en el Curso Virtual para que sea considerado por el docente en la evaluación y acreditación final del curso.
El nombre del archivo debe llevar las letras AE (Autoevaluación) seguido de la inicial del nombre y el primer apellido (PE: AEGuigo.pdf: Autoevaluación de Gerardo Guigo)

Figura 34. Documento editable con la Autoevaluación del estudiante.

B. El otro aspecto destacable en la Décima Sesión, e identificado con la letra «B» en la Figura 33, es el

correspondiente a la herramienta Encuesta. Que en este caso ha sido usada para diseñar un instrumento de evaluación del curso de *Didáctica II* que, en el desarrollo del tiempo programado, ya se considera concluido (Ver figura 35). Es una oportunidad que tienen los usuarios de expresar su opinión, mediante siete (7) ítems en relación a la gestión del curso en este entorno virtual y para esta propuesta de trabajo bimodal en los EUS en la Escuela de Educación de la UCV. La misma herramienta de evaluación fue aplicada en *Didáctica I*.

Evaluación del Curso Didáctica II

Modo: Anónima

(*) Es obligatorio responder a las preguntas señaladas con un asterisco.

1. * ¿Considera que contar con este espacio virtual de apoyo para este curso de Didáctica II ha sido?

2. ¿El uso de esta plataforma virtual ha favorecido el cumplimiento de los objetivos del Curso de Didáctica II?

3. ¿Cómo valora la pertinencia de la información y contenidos académicos ofrecidos e intercambiados por este medio virtual?

4. ¿Cómo califica la organización de las asesorías, módulos, momentos o áreas en este espacio virtual?

5. Desde su experiencia en este curso ¿Cómo ha sido el intercambio y aprovechamiento de los estudiantes de este espacio virtual?

6. ¿El seguimiento y acompañamiento ofrecido por el docente a los estudiantes en este medio virtual ha sido?

7. Indique brevemente (140 caracteres) algún aspecto que considere debe mejorarse en este espacio virtual para la asignatura Didáctica II

[Enviar sus respuestas]
[Cancelar]

Usted se ha identificado como Gerardo Luis Lugo Rengifo. Escualdarla (Volver a mi rol normal)

JED UCV
Sistema de Educación a Distancia de la UCV

Figura 35. Interfaz con Encuesta de Evaluación del Curso de Didáctica II.

Con esto se cierra la presentación de los tres productos de esta investigación, a saber: 1. programas de las asignaturas, 2. planificaciones didácticas y, 3. diseños instruccionales expresados mediante la interfaz de los cursos virtuales en la plataforma Moodle, administrada por el Servicio de Educación a Distancia de la UCV, como Campus Virtual de la UCV.

Se considera con esto definido y logrado el objetivo general de este trabajo de investigación educativo y curricular, bajo el enfoque cualitativo y el uso de la metodología de investigación basada en diseño.

Importante recordar que dicho objetivo general se planteó desde un inicio: "Generar una propuesta de gestión curricular en Entornos Virtuales de Enseñanza y de Aprendizaje para las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II*, como referente para otras asignaturas, en la modalidad de EUS de la UCV".

Queda así este aporte para la Universidad y para las experiencias de Educación a Distancia, siempre abierto y flexible a mejoras, ajuste y modificaciones, de acuerdo al enfoque curricular asumido y a la naturaleza misma del hecho educativo.

OTEO DE CIERRE:

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Como colofón de este trabajo, haciendo mirada final, se presentan las conclusiones que emergen de los resultados de la investigación y las sugerencias que se pueden ofrecer a las diversas instancias que deben asegurar la implementación de esta propuesta.

De acuerdo a lo que estipulan las normas vigentes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), los estudios de postgrado, específicamente para el grado de Maestría tienen como objetivo "...el análisis profundo y sistematizado de un área de conocimiento y desarrollo de competencias para la investigación" (Reglamento de Estudios de Postgrado, UPEL, 2008, Art. 9). En este sentido, luego de abarcado un periodo de escolaridad altamente satisfactorio, se ha realizado este trabajo de investigación a fin de dar cumplimiento a las metas de nuestro Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), logrando la profesionalización, como investigador, en un área específica dentro de la amplitud del campo educativo, concretamente en el área de Currículo.

En estas ofertas de postgrado, la Maestría en Currículo se ha planteado como objetivo general: "Formar, actualizar y perfeccionar al docente que labora en el ámbito curricular de un proceso de educación de acuerdo con los requerimientos y necesidades de la sociedad

actual" (UPEL, 2007, p. 12). Bajo esta premisa se ha planteado la presente investigación a fin de dar respuesta a esas necesidades, con la actualización del ámbito curricular, la adecuación de la práctica didáctica y la incorporación de las tecnologías en esta dimensión de la educación universitaria, dentro de esa respuesta que la UPEL da en la capacitación de un talento humano con el más alto nivel, impulsando la producción y construcción de conocimientos científicos, humanísticos y tecnológico; en nuestro caso, dentro del mundo educativo, respondiendo de esta manera a la demanda de formación de profesionales, elevando la exigencia académica y perfeccionando el desempeño en la docencia, la investigación y la asesoría curricular; contribuyendo indudablemente con el desarrollo social, educativo, cultural y económico del país, que en este momento histórico lo reclama de manera muy especial.

Conclusiones de la Investigación

Al culminar la realización de esta investigación curricular, se ofrecen algunos aspectos conclusivos como fruto de la reflexión y el ejercicio que ha permitido el logro de los objetivos propuestos para la misma.

El planteamiento del problema vislumbrado en el proyecto de esta investigación nos colocaba ante la disyuntiva de que las diversas experiencias de gestión curricular de los EUS en la EE-UCV, responden a un modelo distinto al planteado en sus orígenes históricos y a lo que hoy por hoy exige la EaD universitaria.

Se descubrió que esta gestión sigue arraigada fundamentalmente al uso de programas de asignaturas que no son renovados, materiales didácticos y estrategias aferrados a guías instruccionales de larga data con poca o ninguna actualización, sacrificándose con esto la calidad de los mismos y obviándose, al menos institucionalmente, las posibilidades que ofrece la plataforma del Campus Virtual de la UCV por medio del SEDUCEV, y desestimándose los lineamientos académicos y curriculares de esta casa de estudios, lo que nos llevó a buscar respuestas pertinentes.

Siendo así, y estando implicados íntimamente en esta realidad de los EUS-EE-UCV, por medio de la Cátedra de Currículum, nos propusimos abordar esta investigación con el fin de cumplir el objetivo de: "Generar una propuesta de gestión curricular en Entornos Virtuales de Enseñanza y de Aprendizaje para las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II*, como referente para otras asignaturas, en la modalidad de EUS de la UCV".

Una vez concluidas las tareas propias de esta investigación se considera logrado y cumplido este objetivo de manera satisfactoria, toda vez que en los cinco capítulos de este informe se esgrimen todos los aspectos contextuales, teóricos, metodológicos y prácticos que han favorecido la posibilidad del logro de cada uno de los objetivos específicos y la respuestas a las interrogantes que orientaron la presente obra.

En concordancia con la intención inicial, orientada por el primer cuestionamiento que dio pauta a esta actividad curricular, cuando nos preguntamos sobre:

¿Cuáles eran los elementos susceptibles de cambio, en los componentes curriculares, de las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II*? Consideramos que con satisfacción se ha logrado indagar sobre la pertinencia curricular de las asignaturas estudiadas, en el marco del plan de estudio de la Carrera de Educación que ofrece la UCV en la modalidad de los EUS. El esfuerzo nos ha llevado a recopilar documentos, información y experiencias originarias para hacernos una idea de esta gestión curricular, de acuerdo a su realidad actual y aprovechar las herramientas didácticas e instruccionales que han permitido proponer una gestión bimodal apoyada en los entornos del Campus Virtual de la UCV.

De esta misma manera se dio respuesta al segundo cuestionamiento clave de la investigación, que nos plantaba: ¿Cuáles serían los componentes curriculares que se deben adecuar para la gestión de las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II* en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje? Esto se ha logrado, con una profusa reflexión teórica, legal y administrativa, a fin de cumplir el objetivo de adecuar los componentes curriculares para la gestión de las asignaturas en cuestión, ofreciendo un sustento esencial para asegurar dicha gestión, a partir de lo que existe y está vigente y proponiendo nuevas formas de trabajo, de acuerdo a las tendencias y necesidades que actualmente emergen en el marco de la EaD, la virtualidad, y de lo que requiere esta casa de estudios.

La rigurosidad metodológica, desde un enfoque emergente cualitativo, teniendo como referente la investigación basada en diseño, y las tareas de evaluación y diseño curricular, didáctico e instruccional, con el apoyo de los expertos, docentes e investigadores de la

Escuela de Educación de la UCV, y de los formadores en la UPEL-IPC, han permitido diseñar los procesos de gestión curricular para las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II* a través de EVEA para los estudiantes del Quinto y Sexto semestres de los EUS. Lo cual nos da la posibilidad de ofrecer para cada asignatura, además de la reflexión y el sustento teórico-metodológico, tres productos concretos, a saber: programas rediseñados, planificaciones didácticas, y los diseños instruccionales correspondientes a las asignaturas señaladas así como la propuesta base de interfaz diseñada en los espacios virtuales indicados y su colocación en la plataforma del Campus Virtual UCV.

De esta manera se respondió a la tercera, y última, interrogante de la investigación que nos emplazaba a desentrañar sobre las formas de organizar y administrar a través de entornos virtuales las asignaturas estudiadas en este trabajo.

Queda bajo las decisiones de la Cátedra de Curriculum de la EE-UCV validar, a través un pilotaje inicial para su retroalimentación, y aplicar los productos de este trabajo. Se entiende y se asume que toda propuesta curricular ha de ser flexible, adaptable, evaluable, en respuesta a los mismos lineamientos y criterios curriculares que ha asumido la UCV, en virtud de darle soporte científico a una iniciativa curricular que más que un ejercicio intelectual o académico, se considera una propuesta viable y real en su aplicación dentro de la EE-UCV.

Se puede concluir entonces que la gestión desde un entorno virtual, en un régimen de EaD bimodal, de las asignaturas *Didáctica I* y *Didáctica II* de los EUS-EE-UCV es posible, pertinente y factible, además de necesaria, dada la realidad actual que se presenta en esta propuesta

académica. Por lo antes señalado, se estima conveniente crear las condiciones curriculares, administrativas, institucionales y físicas para que la misma se realice y sea, a su vez, referente para las diversas unidades curriculares que se gestionan en este particular plan de estudios para la formación de educadores.

Recomendaciones para la Implementación de la Propuesta

En virtud de todo lo considerado en esta investigación y lo expresado en las anteriores conclusiones se hacen las siguientes recomendaciones, agrupadas en los diversos niveles de concreción curricular y de intervención institucional.

Para el Estado Venezolano

- Asegurar la pronta renovación de la Ley de Universidades, haciendo hincapié en el principio de autonomía universitaria para el desarrollo de la modalidad de EaD y la incorporación adecuada de las TIC en los procesos de formación profesional
- Impulsar la definición oficial del Reglamento Nacional de Educación a Distancia Universitaria, para dar soporte a las iniciativas que surjan en este contexto.
- Proveer a las universidades del país los recursos necesarios para la dotación, formación y prosecución de proyectos curriculares que valoren la educación desde los espacios emergentes ofrecidos por los entornos virtuales.

Para la Universidad Central de Venezuela

- Evaluar sistemáticamente la implementación de sus lineamientos académicos y curriculares, desde las instancias del Vicerrectorado Académico, las Gerencias y Direcciones respectivas, a fin de hacer seguimiento y asegurar los cambios, transformaciones y ajustes curriculares con las menores trabas administrativas.
- Asegurar que los servicios de apoyo para la EaD y su gestión bimodal como la Gerencia de Planificación, Desarrollo y Evaluación Curricular, el SADPRO, el SEDUCEV y otros, cuenten con los recursos físicos, tecnológicos y el talento humano que permita el impulso de sus propuestas de gestión académica en la virtualidad.
- Fomentar el conocimiento e implementación del Reglamento de Educación a Distancia en todas las instancias de la Universidad para que se formulen propuestas de gestión curricular desde esta alternativa en las diversas carreras profesionales.
- Revisar, renovar, o en todo caso subsumir en el Reglamento de EaD el antiguo Reglamento de los EUS, que data a los años '70, para su adecuación y acoplamiento a los nuevos lineamientos o necesidades.
- Asegurar, desde las instancias del Consejo Universitario y entes del Estado, el financiamiento a estos proyectos de renovación curricular y de gestión bimodal de la EaD como alternativa de formación en pregrado y postgrado.
- Establecer las propuestas de gestión bajo la modalidad de los EUS dentro del presupuesto recurrente de la

Universidad, asegurando los recursos que se requiere para las diversas carreras que se ofertan desde esta estructura.

Para la Facultad de Humanidades y Educación

- Ampliar el espectro de acción de la Coordinación General de los EUS más allá del ámbito de la Escuela de Educación, a fin de ofrecer la experiencia de gestión curricular en EaD en otras carreras de la Facultad que lo requieran.
- Vincular la Coordinación General de los EUS con el SEDUCV, a fin de cumplir las pautas del Reglamento de EaD que establecen su trabajo conjunto.
- Fomentar la revisión curricular de sus carreras, favoreciendo la implementación de nuevas ofertas por medio de los EUS, en la modalidad de EaD, desde la gestión bimodal con apoyo virtual.

Para la Escuela de Educación

- Impulsar el proceso de transformación curricular de sus diversos programas, haciendo hincapié en la renovación del plan de estudios para la modalidad de los EUS, dando fuerza al enfoque y tendencia actual de EaD universitaria, dentro del ámbito de la virtualidad y desde los lineamientos académicos y curriculares de la UCV.
- Revisar y renovar el antiguo Reglamento de Funcionamiento de los EUS-EE-UCV, para su adecuación y acoplamiento a los nuevos lineamientos o necesidades.

- Fomentar la formación tecnológica de los docentes que ofrecen cursos en los EUS, haciendo énfasis en el manejo de la plataforma Moodle del Campus Virtual de la UCV.
- Promover de manera especial esta capacitación en los concursos y programas de formación de los profesores Instructores y demás docentes de nuevo ingreso.
- Asegurar los intercambios entre las experiencias de gestión virtual que se realizan en los diferentes centros regionales, para mejorar propuestas e implementar lineamientos hacia la Virtualización de la gestión.
- Sistematizar las diversas actividades, investigaciones y propuestas que se han realizado sobre la gestión de los EUS para ofrecerlas como soporte histórico y sustento de cara a nuevas experiencias dentro de los lineamientos institucionales.

Para la Cátedra de Curriculum

- Validar los diversos productos que se ofrecen desde esta investigación, a fin de hacer los ajustes curriculares, didácticos e instruccionales necesarios que permitan una gestión emergente e innovadora de los cursos de *Didáctica I* y *Didáctica II*.
- Asegurar la revisión de los demás cursos que se ofrecen para la modalidad de EUS, a tenor de lo que se sugiere y sustenta en la presente investigación.
- Proyectar e intercambiar estas experiencias con otros Departamentos y Cátedras que también gestionan cursos dentro del Plan de Estudios de los EUS.

Para los Docentes que gestionen la propuesta

- Asumir con apertura el reto y compromiso de la gestión en EVEA como un acicate para una nueva forma de ofrecer los cursos, en las propuestas de EaD, y su bimodalidad, para los EUS.
- Asumir, dentro de su autonomía, la propuesta de esta investigación como un referente básico no estático, sino introducir sus propias ideas de gestión a partir de sus decisiones curriculares, didácticas e instruccionales.
- Dar aportes para la revisión permanente de los programas de las asignaturas como forma sistemática de evaluación curricular, actualización y renovación de los mismos.
- Considerar críticamente las sugerencias surgidas de esta investigación sobre las planificaciones didácticas de las unidades curriculares *Didáctica I* y *Didáctica II*, a fin de hacer los ajustes que considere necesario.
- Discriminar el diseño de los cursos virtuales, y de acuerdo a sus ajustes didácticos, realizar los cambios de la interfaz, las herramientas y recursos sugeridos.
- Tomar decisiones, junto a sus estudiantes, en referencias a las pautas de evaluación y acreditación de cada curso.
- Fomentar en los estudiantes el aprovechamiento sistemático del Campus Virtual de la UCV, y los diversos cursos que por allí se ofrecen, en virtud de reforzar la implementación de las nuevas formas de

gestión bimodal de la EaD en el nivel universitario y como factor esencial en la formación docente.

- Mantener a la Cátedra de Curriculum informada de las experiencias de gestión en la virtualidad para generar las reflexiones teóricas y prácticas necesarias y tomar las decisiones administrativas pertinentes, a favor de la gestión en EVEA de estos y otros cursos de los EUS.
- Favorecer que otras Cátedras y Departamentos de la Escuela de Educación, la Facultad y la Universidad, conozcan estas experiencias de gestión virtual y bimodal para que impulsen su implementación y se consolide su institucionalización.

Finalmente se recomienda a todos los niveles de implementación curricular: Asegurar la sintonía social y académica de la gestión curricular y didáctica del programa de formación de educadores desde la modalidad de EaD (EUS-UCV), mediante la investigación y la revisión sistemática, incorporando las innovaciones tecnológicas y las nuevas tendencias en el desarrollo curricular para evitar su obsolescencia y garantizar su calidad y excelencia académica.

REFERENCIAS

- Abarca, R. (2009). Propuesta para evaluar aprendizajes virtuales. Material didáctico del autor, Universidad Católica Santa María: Perú [En línea]. Disponible: <http://www.ucsm.edu.pe/rabarcaf/PropEvalAprVirt.pdf>. [Consulta: 2014, octubre 20].
- Acebal, A. (2008). Diseño Instruccional: Calidad, Currículum y Diseño Instruccional en Educación a Distancia. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Calidad en Educación a Distancia, Córdoba, Argentina.
- Alcalá, A. (1995). Aspectos legales, teóricos y conceptuales de la educación de adulto. Universidad Nacional Abierta, Dirección de Investigaciones y Postgrado, Maestría en Educación Abierta y a Distancia [En línea]. Disponible: <http://postgrado.una.edu.ve/andragogia/paginas/alcala1995.pdf>. [Consulta: 2014, septiembre 25].
- Altuve, J. (2011). El Aprendizaje Cooperativo en los Entornos Convergentes de Enseñanza y Aprendizaje. Experiencia en la Educación Universitaria. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad Central de Venezuela, Escuela de Educación, Caracas.
- Alvarado, A. (2003). Diseño Instruccional para la Producción de Cursos en Línea y e-learning. *Docencia Universitaria*, Vol. IV, N° 1, SADPRO - UCV.
- Alvarado, A. (2010). Software libre: una alternativa para la generación de entornos de enseñanza y aprendizaje en línea. Caso EUS Escuela de Educación UCV. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad Central de Venezuela, Escuela de Educación, Caracas.
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico. Su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caraca. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, Año 9, N° 2, diciembre 2008.
- Amaro, R., Brioli C., García I. y Chacín R. (2012). La valoración del diseño instruccional y la e-moderación en experiencias didácticas virtuales en el contexto universitario. En *Revista de Pedagogía*. Vol. 33, No. 92. Enero-junio de 2012, 199-234 Caracas: Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Amelii, M.R. (2010). Programa Integral de Formación para el Docente de la UCV: ALETHEIA. En *Docencia Universitaria*, Vol. XI, N° 2, Caracas: SADPRO - UCV.
- Anzor, M. (2009). Principios de la educación a distancia (EaD) desde una perspectiva constructivista En: *Revista formadores. Un espacio para el encuentro educativo*, Vol. 7, Año V, Provincia de Buenos Aires: Dirección de Educación Superior [En línea].

- Disponible: <http://www.formadores.org/revista709.pdf#page=29>. [Consulta: 2013, diciembre 20].
- Arnaz, J. (1990). La planeación curricular. México: Trillas
- Basabe, F. (2007). Educación a distancia en el nivel superior. México: Trillas.
- Bautista, G.; Borges, F.; Forés, A. (2006). Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Madrid: Narcea. [En línea]. Disponible en: http://books.google.es/books?id=DJGxngD1l90C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. [Consulta: 2013. febrero 8].
- Bericat, E. (1998) La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Barcelona: Ariel.
- Bravo, L. (1988). Teoría y práctica curricular. Caracas: Editorial Carhel.
- Brioli, C., Amaro R. y García I. (2011) Referente Teórico y Metodológico para el Diseño Instruccional de Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA). En: *Docencia Universitaria*, Vol. XIII, N° 2. Caracas: SADPRO - UCV.
- Camperos, M. (2002). El transitar estudiantil por el curriculum y sus implicaciones en la eficiencia interna de las universidades. (Síntesis del estudio) En: *Investigaciones educativas*, Vol. 16, N° 1 y 2. Caracas: UCV.
- Camperos, M. (2011). Esquema para la evaluación de programas instruccionales en planes de estudio a nivel universitario. Trabajo Mimeografiado, Maestría en Evaluación de la Educación. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación-UCV.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría Crítica de la Enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.
- Castro, F. (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el curriculum y la institución educativa. En: *Revista Horizontes Educativos*, núm. 10, 2005, pp. 13-25, Universidad del Bío Bío. Chile.
- Colmenarez, J., Torres, G. e Iglesias, P. (2009). Innovación Educativa y Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los Estudios Universitarios Supervisados (EUS) de la Universidad Central de Venezuela (UCV), En: *Anales de la Universidad Metropolitana*; Vol. 9, N°. 1, 87-112.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial* N° 36.860, diciembre 30, 1999.
- Corzo, L. y Marcano N. (2014). Pertinencia del currículo de las instituciones de educación superior: un estudio cualitativo desde la teoría fundamentada. En: *Revista Multiciencias* [En Línea]. Disponible: <http://revistas.luz.edu.ve/index.php/mc/article/viewFile/3660/3564> [Consultado: 2014, abril 2].
- Decreto Presidencial N° 1213 (Unificación del Ministerio de Educación Universitaria y el Ministerio de Ciencia y la Tecnología). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 414.652, septiembre 2, 2014.
- De Ornés, C. (2008). Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Central de Venezuela. En *Revista Cognición* N° 13. Año. 3. Mendoza, Argentina.
- De Ornés, C. (2010). La UCV cuenta su experiencia [Declaraciones]. En: *Hora Universitaria*. Toledo, K. *Educación a distancia: un*

- desafío hacia el futuro*. Año 28, N° 219. Enero-febrero 2010, Caracas: UCV.
- De Ornés, C. (2012). Evolución de la Educación a Distancia en la UCV Transformación entre dos siglos. En: *Venezuela Educación a Distancia: Encuentros, Protagonistas y Experiencias*. Coordinadora Ivory Mogollón de Lugo Sevilla: GITE, Universidad de Sevilla, Edutec.
- De Ornés, C.; Millán, L.; Mogollón, I.; Martínez, R.; Contreras, P. (2011). Innovación en Educación a Distancia y Tecnología Instruccional. Caso Universidad Central de Venezuela. En: *Sistema de Educación a Distancia de la UCV* [En Línea]. Disponible: <http://coordinacionseducv.blogspot.com/> [Consulta: 2013, diciembre 25].
- Dorrego, E. y García, A. (1991). Dos modelos para la producción y evaluación de materiales instruccionales. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación, UCV.
- Erickson, F. (1989). *Métodos de Investigación sobre enseñanza*. En Wittrock: La investigación de la enseñanza, II. Madrid: Paidós-MEC.
- Escontrela, R. (2012). Apuntes para la historia de la educación a distancia en Venezuela. Caracas: Programa de Fomento de la Educación Universitaria.
- Fernández, A. (2004). Universidad y currículo en Venezuela. Hacia el Tercer Milenio. Caracas: UCV.
- Flores, G. y Gutiérrez, I. (Coord.) (1990). Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid: Paulinas.
- Flores, M. y Martínez, E. (2008). Educación Superior: una mirada reflexiva desde lo virtual. En: *Revista Ciencias de la Educación* [En Línea], V.18 N°31. Valencia. Disponible en: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-59172008000100008&lng=es&nrm=i. [Consulta 2013, diciembre 09].
- Flórez, R. (1993). Hacia una pedagogía del conocimiento. Santafé de Bogotá: Mc Graw Hill.
- García, L. (1999). Historia de la Educación a Distancia. En: *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* [En línea], Vol. 2, N° 1. Disponible: <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol2-1/historia.pdf>. [Consulta: 2013, diciembre 20].
- García, L. (Coord.) (2007). De la educación a distancia a la educación virtual. Ariel: Barcelona.
- García, I.; Amaro, R. y Brioli, C. (2012). La valoración del docente universitario en entornos virtuales: algunos descriptores claves. En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* [En Línea] - Vol. 14 No. 19, julio - diciembre 2012. Disponible: <http://web.b.ebscohost.com/>. [Consulta: 2014, febrero 20].
- Gibelli, T. (2014). *La investigación basada en diseño para el estudio de una innovación en educación superior que promueve la autorregulación del aprendizaje utilizando TIC*. (Ponencia en Línea) Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Noviembre 2014. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible: <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/1440.pdf>. [Consulta: 2015 enero 30].

- Gimeno, J. y Pérez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1998) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, A. y Arboleda, C. (2008). Los equipos de alto desempeño en la gestión curricular: propuesta para la Facultad de Administración de Empresas de la Universidad Pontificia Bolivariana. En: *Revista Ciencias Estratégicas*, Vol. 16, Núm. 19, enero-junio, pp. 9-21. Bogotá: Universidad Pontificia Bolivariana.
- González, B. (2013). *El currículo como proyecto educativo en sus tres niveles de concreción* (Ponencia en Línea). Encuentro: Cuatro visiones de la gestión del conocimiento en el currículo universitario del siglo XXI. Caracas, UCV. Disponible:<http://www.curricular.info/visiones/documentos/gonzalez.pdf>. [Consulta: 2014, diciembre 30].
- González, G. y Lugo, G. (2010). Gestión del Curso de Filosofía de la Educación a través de Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje, Trabajo de Grado no publicado, Caracas: CEDES-UCV.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus, Madrid.
- Harvey, I. (2010). Desarrollo de una propuesta de gestión de la innovación en la práctica educativa apoyada en las TIC para la Escuela de Educación de la UCV. Trabajo de Grado no publicado. Caracas: UCV
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ta Ed. México: McGraw-Hill.
- Hernández, E. (2002). *La gestión del curriculum: una experiencia determinante para lograr sus propósitos*. En. A. Ibarra López y M. Romero Morett (Comps). *La gestión curricular: significados, prácticas y experiencias*. México: Universidad del Valle de Atemajac.
- Hora Universitaria (2013). EUS presencia nacional. Año 31. N° 266. Diciembre 2013, p. 9. Caracas: UCV.
- Hora Universitaria (2013). Virtualización: mayor oferta académica. Año 31. N° 266. Diciembre 2013, p. 9. Caracas: UCV.
- Hoyos, S.; Hoyos, P. y Cabas, H. (2004). *Currículo y Planeación Educativa*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Hurtado, J. (2002). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: Fundación Sypal.
- Ibarra, A. (2002). *La teoría curricular: sus referentes epistemológicos, contextuales y conceptuales*. En: Ibarra A. y Romero M. Comps) *La gestión curricular: significados, prácticas y experiencias*. México: Universidad del Valle de Atemajac.
- Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 38.272. Septiembre 14, 2005.
- Ley de Universidades (1970). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, N° 1.429 (Extraordinaria). Septiembre 8, 1970.
- Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (2010). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N°39.575, Diciembre 16.
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 5.929 (Extraordinaria). Agosto 17, 2009.

- Lorenzo, M. (1994). Organización escolar: La construcción de la escuela como ecosistema. Colección Investigación y formación del profesorado. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Loreto, J. (2011). *Web Site: procesos de medición en educación producción y evaluación*. Trabajo de Grado no publicado, CEDES-UCV, Caracas: UCV.
- Martínez, M. (2011). La investigación cualitativa etnográfica en educación, (3ª ed.) México: Trillas.
- Medina, A. y Salvador, F. (Coords.) (2009). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.
- Méndez, M. y Ochoa, O. (2007), Entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior venezolana. Trabajo de Ascenso. Maracay: UPEL-Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara.
- Mestre, U.; Gómez, J. y Fonseca, J. (2007). Entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. La Habana: Editorial Universitaria.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2012). Normativa Nacional para la Educación Universitaria a Distancia (Proyecto). Programa de Fomento de la Educación Universitaria. Caracas: Autor.
- Nieves, L. (2011). Eficiencia y eficacia en la administración del Plan de estudio, Escuela de Educación UCV, Período 1996-2007. Trabajo de Investigación sin publicar. Maestría en Evaluación de la Educación. Caracas: UCV.
- Olivares, A. (2013). Lineamientos y criterios para el diseño de los materiales instruccionales de los Estudios Universitarios Supervisados de la Cátedra de Curriculum. Trabajo de Ascenso sin publicar. Escuela de Educación. Caracas: UCV.
- Polo, M. (2001). El diseño instruccional y las tecnologías de la información y la comunicación. En: *Docencia Universitaria*, Volumen II, Año 2001, N° 2. Caracas: SADPRO.
- Polo, M. (2009). El Currículo del Siglo XXI en las Instituciones de Educación Superior. En *Docencia Universitaria*, Volumen X, N° 2. Caracas: SADPRO.
- Rama, C. (2013). *El Contexto de la Reforma de la Virtualización en América Latina*. En: La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades. Bogotá: Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia y Virtual [En línea]. Disponible: http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_superior_a_distancia_y_virtual_en_colombia_nuevas_realidades.pdf. [Consultado; 2014 marzo 4].
- Reglamento de Estudios Universitarios Supervisados. Universidad Central de Venezuela. *Consejo Universitario*, junio 6, 1972. Caracas: UCV.
- Reglamento de Estudios de Postgrado. Universidad Pedagógica Experimental, *Consejo Universitario*, julio 23, 2008 Paraguaná: UPEL.
- Reglamento del Servicio de Educación a Distancia. Universidad Central de Venezuela. *Gaceta Universitaria* (Extraordinaria), mayo 15, 2012. Caracas: UCV.
- Reparaz, C; Sobrino, A.; Mir, J. (2000). Integración curricular de las nuevas tecnologías. Barcelona, España: Editorial Ariel.

- Resolución N° 1, Ministerio de Educación (Directrices para la formación docente). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, N° 35.881. Enero 17, 1996.
- Resolución N° 65. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, N° 37.719. Caracas junio 25, 2003.
- Rinaudo, M. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. En *Revista de Educación a Distancia (RED)* [En Línea], Año X. Número 22. 15 de mayo de 2010. Murcia: Universidad de Murcia. Disponible en: http://www.um.es/ead/red/22/rinaudo_donolo.pdf [Consulta 2015, diciembre 05].
- Ríos, M. (2009). Diseño e implementación de curso en línea para la asignatura Estrategias y Medios Instruccionales en la carrera Licenciatura en Educación de los Estudios Universitarios Supervisados de la Universidad Central de Venezuela. Trabajo de Maestría. Barquisimeto: Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Barquisimeto.
- Ríos, M. y Rodríguez, M. (2010). *Transversalidad en entornos virtuales de aprendizaje: una experiencia en los Estudios Universitarios Supervisados de la Universidad Central de Venezuela* [En línea]. Ponencia presentada en la VIII Reunión Nacional de Currículo y II Congreso Internacional de Calidad e Innovación en la Educación Superior. Caracas, Venezuela. Disponible:http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_5/Rios_maria_y_rodriguez_maria.pdf. [Consulta: 2013, diciembre 20].
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2008). Metodología de la investigación. Cataluña: Universidad Oberta de Catalunya.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. España: Algive.
- Rodríguez, J.L. y Canquiz, L. (s/f). Procesos de gestión curricular para el desarrollo de programas de formación del talento humano. Universidad del Zulia - Venezuela.
- Román, M. y Díez, E. (1999). Aprendizaje y Curriculum. Didáctica socio-cognitiva aplicada. Madrid: Editorial EOS.
- Rondón, M. (2012). Diseño de un curso en línea para la asignatura "Teoría de la Orientación". Modalidad Estudios Universitarios Supervisados (EUS) de la Escuela de Educación. UCV. *En Docencia Universitaria*, Vol. XIII, N° 2. Caracas: SADPRO.
- Salinas, J. (2004). *Comunidades Virtuales y Aprendizaje Digital* [En línea]. España: Universidad de las Islas Baleares. Disponible: <http://gte.uib.es/pape/gte/publicaciones/comunidades-virtuales-y-aprendizaje-digital>. [Consulta: 2013, noviembre 5].
- Salinas, J. (2008). *Modelos didácticos en los campus virtuales universitarios: Patrones metodológicos generados por los profesores en procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales* [En línea]. España: Universidad de las Islas Baleares. Disponible: <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/EA2007-0121-memoria.pdf>. [Consulta: 2014, diciembre 3].

- Sánchez, U. (2008). Propuesta de ambiente de aprendizaje en línea para la administración de la fase de observación. Trabajo de Ascenso. Caracas: UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Santamarina, R. (2003). Reflexiones sobre educación a distancia. En *Petrotecnia. Revista oficial del Instituto Argentino del Petróleo y del Gas (IAPG)* [En Línea], Año XLIV. N° 1, febrero 2003, p. 82. Buenos Aires: IAPG. Disponible: <http://www.petrotecnia.com.ar/febrero03.htm>. [Consulta: 2014, abril 15].
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Sevillano, M. (2004). Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad. Madrid: Mc Graw Hill.
- Silvio, J. (2006). Hacia una educación virtual de calidad, pero con equidad y pertinencia. En *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* [En Línea]. Vol. 3 - N° 1/ Abril. Disponible: www.uoc.edu/rusc. [Consulta: 2014, junio 14]
- Stenhouse, L. (1991). Investigación y Desarrollo del Currículum. Madrid: Morata.
- Stojanovic, L. (1994). Bases teóricas de la Educación a Distancia. En *Informes de Investigaciones Educativas*. Volumen VIII, N° 1-2. Caracas: Instituto de Investigaciones Educativas, Universidad Nacional Abierta.
- Stojanovic, L. (2009). *Tecnologías de comunicación e información en educación: Referentes para el análisis de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje*. En *Revista de Investigación* N° 68. Vol. 33 Septiembre- Diciembre 2009: Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar una teoría fundamentada. Medellín: Contus. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tintaya, E. (2009). Desafíos y fundamentos de la educación virtual. Material Didáctico no publicado. Universidad Mayor de San Andrés, La Paz. Disponible: http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/DirEducCont/comp_doc_linea/materiales/desafios_fundam_ev.pdf. [Consulta: 2013, noviembre 10]
- Türnnermann, C. (2002). Tendencias contemporáneas en la transformación de la educación superior. Managua: Universidad Pontificia de Nicaragua.
- Universidad Central de Venezuela (UCV) (s.f). Estudios Universitarios Supervisados. Caracas: Autor.
- UCV (1975). EUS. Guía Informativa. Educación, Ciclo Básico. Caracas: Autor.
- UCV (1979). La Facultad de Humanidades y Educación. Su estructura, organización y funcionamiento. Caracas: Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación, Unidad de Servicios Estudiantiles.

- UCV (1999). Reglamento de Funcionamiento de los Estudios Universitarios Supervisados de la Escuela de Educación de la UCV. Consejo de Escuela N° 1016 del 20 de julio. Caracas: Autor.
- UCV (2006) Programa e instructivos de Didáctica II. Cátedra de Curriculum. Caracas: Autor.
- UCV (2013) Programa e instructivos de Didáctica I. Cátedra de Curriculum. Caracas: Autor.
- Universidad de Antioquia (1999). El microcurrículo. Proceso de sistematización curricular. [En línea]. Facultad de Medicina, Comité Curricular. Medellín: Autor. Disponible:<http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/FacultadMedicina/BibliotecaDiseno/Archivos/ServiciosProductos/microcurrículo.pdf>. [Consulta: 2014, octubre 15]
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (2007). Diseño curricular del Subprograma de Maestría en Educación, Mención Currículo. Caracas: Coordinación General de Estudios de Postgrado, Instituto Pedagógico de Caracas.
- UPEL (2011). Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales (4ª ed.). Caracas: FEDUPEL.
- Uzcátegui, R. (2004). Una perspectiva cronológica del desarrollo institucional de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En: *Revista de Pedagogía*. Vol.25, No.73, Caracas: UCV.
- Valdivieso, M. (julio, 2010). *Base teórica para la transformación Curricular de las universidades venezolanas* [En línea]. Ponencia presentada en la VII Reunión Nacional de Currículo y II Congreso Internacional de Calidad e Innovación Universitaria. Caracas: UCV. Disponible: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_6/Valdivieso_Maria.pdf. [Consulta: 2013, noviembre 23].
- Wittrock, M. (1989). La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

ANEXO A
Plan de Estudios Educación (EUS-UCV)

Plan de Estudios EUS-EE-UCV (2015)

SEMESTR E	CÓDIG O	NOMBRE DE LA ASIGNATURA	UCr	PRELACIONES		
1°	0443	Intro. A las Ciencias Sociales	3			
	0444	Intro. Al Conocimiento Científico	3			
	0445	Téc. Doc. E Información	3			
	0446	Matemática y Estadística I	5			
			14			
2°	0447	Biopsicología	4	0444		
	0448	Introducción a la Pedagogía	4	0443		
	0449	Estadística II	4	0446		
	0494	Teoría de la Comunicación	4	0445		
	6834	Inglés I	3			
			19 (33)			
3°	0488	Psicopedagogía I	4	0447		
	0489	Estadística III	5	0449		
	0490	Desarrollo Social I	4	0443	0445	0446
	6835	Inglés II	3	6834		
			16 (49)			
4°	0462	Filosofía y Educación	3	0448		
	0463	Teoría de la Orientación	3	0448	0488	
	0492	Psicopedagogía II	4	0488		
	0493	Historia Teorías Pedagógicas I	3	0448		
	0495	Desarrollo Social II	3	0490		
	6836	Inglés III	2	6835		
			18 (67)			
5°	0453	Didáctica I	3	0488	0494	
	0457	Administración Escolar I	3	0490		
	0496	Psicopedagogía III	4	0492		
	0497	Historia Teorías Pedagógicas II	3	0493		
		Seminario	3	65 UCr aprob.		
			16 (83)			
6°	0455	Didáctica II	4	0453		
	0456	Evaluación Escolar	4	0453	0449	
	0498	Historia Teorías Pedagógicas III	3	0497		
	0499	Administración Escolar II	3	0457		
	0981	Análisis de Sistemas Educativos	3	0495		
			17 (100)			

Plan de Estudios EUS-EE-UCV (2015)

Continuación...

7°	0440	Servicio Comunitario I Fase de inducción.	0	76 UCr aprob.		
	0501	Prácticas de Administración	8	0499		
	0978	Teoría de la Planificación	3	0981		
	1004	Diseño y Desarrollo Instruccional	5	0455		
			16 (116)			
8°	0441	Servicios Comunitarios II Fase práctica.	0	0440		
	0450	Métodos de Investigación I	4	0981		
	0982	Métodos Cuantitativos	3	0489		
	0995	Planeamiento y Des. Curricular	4	0455		
	9582	Sist. Y Prob. Educ. Regionales	5	0981		
Electiva			3	100 UCr aprob		
			19 (135)			
9°	0460	Estrategias y Mét. Instruccionales	5	0455		
	0491	Métodos de Investigación II	3	0450		
	0999	Evaluación Curricular	3	0995		
	7673	Planificación Educativa Regional	5	0978		
	ELECTIVA			3	100 UCr aprob	
			19 (154)			
10°	0458	Prácticas de Didáctica	8	0456	0460	
	9543	Trabajo de Licenciatura	6	162 UCr aprob		
			14 (168)			

ANEXO B
Cuestionario en línea para informantes clave

Parte I: Características del Encuestado

Selecciones una opción en cada ítem

11 Núcleo EUS *

Seleccione una opción:

- Amazonas
- Bolívar
- Barquisimeto
- Barcelona
- Caracas

12 Condición del encuestado *

Seleccione una opción:

- Docente
- Estudiante

13 Formación en Educación a Distancia *

Seleccione una opción:

- Ninguna
- Poca
- Suficiente
- Avanzada

14 Experiencias previas en ambientes virtuales *

Seleccione una opción:

- Ninguna
- Poca
- Suficiente
- Avanzada

15 Disposición personal e interés hacia las TIC *

Seleccione una opción:

- Ninguna
- Poca
- Dispuesto (a)
- Muy dispuesto (a)

Parte II: Consideraciones sobre los documentos curriculares de Didáctica I

Por favor lee detenidamente el planteamiento de cada ítem, relea, reflexione y pondere antes de dar su opinión con relación a la adecuación de los aspectos curriculares del Programa de Didáctica I y sus materiales instruccionales.

21 Exprese sus consideraciones, a favor y/o en contra, sobre los elementos expresados en la fundamentación y en los objetivos del Programa de la asignatura Didáctica I, de considerario necesario ofrezca propuestas para mejorarlos. *

22 Desde su reflexión y experiencia, argumente sobre la importancia de los contenidos indicados en el Programa de la Unidad Curricular Didáctica I. Aporte sugerencias sobre estos u otros contenidos que cree deberían incorporarse. *

23 Ofrezca su opinión sobre la congruencia (en función de los objetivos y contenidos contemplados) de las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación que se indican en el Programa de la asignatura Didáctica I, y haga propuestas, de ser necesario, para la implementación más asertiva de las mismas. *

24 Exprese sus consideraciones en relación a la relevancia didáctica que para Usted tienen los materiales bibliográficos, guías e instructivos que son sugeridos para el desarrollo de la asignatura Didáctica I. *

25 Indique su apreciación sobre la conveniencia pedagógica de los medios y recursos de apoyo que se usan en la gestión actual de la asignatura Didáctica I. *

Parte III: Consideraciones sobre los documentos curriculares de Didáctica II

Por favor lea detenidamente el planteamiento de cada ítem, relea, reflexione y pondele antes de dar su opinión con relación a la adecuación de los aspectos curriculares del Programa de Didáctica II y sus materiales instruccionales.

3.1 Exprese sus consideraciones, a favor y/o en contra, sobre los elementos expresados en la fundamentación y en los objetivos del Programa de la asignatura Didáctica II, de considerarlo necesario ofrezca propuestas para mejorarlos: *

3.2 Desde su reflexión y experiencia, argumente sobre la importancia de los contenidos indicados en el Programa de la Unidad Curricular Didáctica II. Aporte sugerencias sobre estos u otros contenidos que cree deberían incorporarse: *

3.3 Ofrezca sus opiniones sobre la congruencia (en función de los objetivos y contenidos contemplados) de las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación que se indican en el Programa de la asignatura Didáctica II, y haga propuestas, de ser necesario, para la implementación más asertiva de las mismas: *

3.4 Exprese sus consideraciones en relación a la relevancia didáctica que para Usted tienen los materiales bibliográficos, guías e instructivos que son sugeridos para el desarrollo de la asignatura Didáctica II: *

3.5 Indique su apreciación sobre la conveniencia pedagógica de los medios y recursos de apoyo que se usan en la gestión actual de la asignatura Didáctica II: *

Parte IV: Aportes sobre la gestión de las asignaturas.

Expresar su opinión abierta con relación a las perspectivas de gestión de ambas asignaturas en Entornos Virtuales.

41 Considerando la actual gestión (convencional, semi-presencial, asesorías en bloques, seguimiento de instructivos, evaluación presencial...) del Plan de Estudios de los EUS en la Escuela de Educación, exprese su opinión sobre la vigencia de esta gestión en la cual se administran las asignaturas Didáctica I y Didáctica II. *

42 Argumente, considerando ventajas y desventajas, si Ud. estima posible que se ofrezcan estas asignaturas (Didáctica I y Didáctica II) con actividades a distancia, totalmente virtuales, apoyadas en las TIC, para el logro de sus fines formativos. *

43 Fundamente, a su juicio, cuáles serían los cambios o ajustes en las asignaturas que se requieren para que las mismas se gestionen en espacios virtuales, asegurando el cumplimiento del Plan de Estudios de los EUS en la Escuela de Educación-UCV. *

44 Exprese su parecer sobre las alternativas didácticas (experiencias de enseñanza, aprendizaje y evaluación) que se pueden brindar con el uso permanente de los ambientes virtuales para gestionar las asignaturas y favorecer el logro de los objetivos instruccionales. *

Enviar

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Con la tecnología de
 Google Forms

Google no crea ni aprueba este contenido.
[Reservar sitio](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Condiciones adicionales](#)

Documento en línea:

<https://docs.google.com/forms/d/1HGE1NACAJWp2OWCTmNaOdy313Ib75pSkKskn3TLVmp8/viewform>

ANEXO C
Programa de Didáctica I (2013)



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS
DEPARTAMENTO DE CURRÍCULUM Y FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS
CÁTEDRA DE CURRÍCULUM**

DIDÁCTICA I

Programa

**Elaborado y revisado por la
Cátedra de Currículum**

**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS
DEPARTAMENTO DE CURRÍCULUM Y FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS
CÁTEDRA DE CURRÍCULUM**

**PROGRAMA
DIDÁCTICA I**

Fundamentación

La iniciativa de formación de profesionales en la docencia en nuestro país aspira a desarrollar educadores en los primeros niveles del sistema educativo venezolano, que sean capaces de diseñar, facilitar y favorecer variedad de situaciones de aprendizaje, cónsonos con las exigencias de la sociedad. Se perfila un docente que intervenga con estrategias instruccionales apropiadas y que las mismas respondan a las características del estudiante, así como a los propósitos y objetivos del nivel o modalidad en el área de su ejercicio.

Venezuela se vislumbra, en estas primeras décadas del siglo XXI, signada por un proceso de cambios e incertidumbre en todos los ámbitos de la sociedad lo cual pone en alerta al Sistema Educativo que debe estar inmerso, evaluando, procesando y dando respuestas asertivas a todos estos cambios.

Se entiende, por lo tanto, que la Educación no está fuera de esta realidad, y de manera más concreta y real la institución escolar, mucho más en el Subsistema de Educación Básica, donde la incertidumbre se mueve entre el mantener las estructuras tradicionales y el ser capaces de avanzar hacia lo que los nuevos tiempos están demandando, para lo que aparentemente no está preparada. Esta incertidumbre y los cambios políticos, tecnológicos y sociales tan vertiginosos dejan en una situación de convalecencia a las instituciones educativas, al no ser capaces de incorporarlos con la rapidez que se requieren.

Ante esta situación, la Cátedra de Currículum asume que la formación del educador que requiere Venezuela ha de sustentarse en varios componentes; entre ellos: una sólida plataforma conceptual, adecuada a los constantes movimientos locales

(comunitarios), nacionales e internacionales, los cuales configuran un amplio espectro para el mundo académico. Así mismo, una vigilante atención a los fenómenos que emergen de la cotidianeidad, lo cual posibilita una reflexión educativa sustentada en un enfoque investigativo que dé cabida a la participación de los diversos actores del quehacer educativo.

Los educadores que egresen de la Universidad Central de Venezuela deben asumir su rol en el ámbito social y como orientador de procesos no sólo como quien acumula conocimientos y los ofrece a sus destinatarios; el profesional de la educación debe comprenderse y asumirse a sí mismo como un propiciador, diseñador y mediador de ambientes y procesos que favorezcan aprendizajes significativos, organizando la acción pedagógica en todas sus fases, constituyéndose en profesionales críticos y reflexivos para responder a las necesidades de cambio y transformación derivadas del contexto socio-histórico de nuestro país.

La asignatura **Didáctica I** aspira a contribuir con la preparación del docente en ejercicio o en formación, como un profesional autónomo, ofreciéndole la posibilidad de revisar desde la práctica y la teoría pedagógica consecuente, la acción didáctica inherente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sus consistencias y limitaciones, con énfasis en el enfoque cualitativo de la investigación educativa.

Con esta unidad curricular los estudiantes de EUS tienen la oportunidad de observar y analizar críticamente la enseñanza, como actividad pedagógica esencial, en su naturaleza, dimensiones y perspectivas a fin de favorecer en el participante la adopción de una posición fundamentada frente al ejercicio de la docencia en sus diversos componentes y exigencias. En este sentido, **Didáctica I** se concibe como una asignatura teórico-práctica de enfoque investigativo, donde se podrán confrontar los planteamientos de autores y expertos con la realidad cotidiana de los diversos ambientes de aprendizajes que están en las escuelas.

Mediante la estrategia de la investigación didáctica con la que se abordan situaciones concretas de enseñanza y de aprendizaje, la Cátedra ofrece a los estudiantes la posibilidad de reflexionar sobre la teoría y la práctica curricular y sus especificaciones de orden didáctico e instruccional, con la finalidad de que logren la

comprensión de esas realidades educativas, y, como consecuencia, adquieran una base teórico-práctica para el mejoramiento de los procesos didácticos investigados.

La experiencia de indagación didáctica que se brinda en esta asignatura, junto a otras del plan de estudios, significa la posibilidad que el estudiante explore la realidad y entorno del rol docente con un grupo, en una entidad escolar de Educación Primaria, esto obedece a razones de índole pedagógico y de orden legal. Con relación con los aspectos pedagógicos se tiene:

- a) La tradición curricular existente en Venezuela que garantiza una organización teórica-técnica-administrativa del quehacer escolar expresada en los respectivos diseños y planes de estudio;
- b) Es el escenario escolar que mejor permite la observación, planificación, ejecución y evaluación de los procesos de interacción didáctico-pedagógica;
- c) Es el espacio ideal para validar y actualizar los saberes de las/los practicantes en relación con las asignaturas Psicopedagogía I, II y III, respectivamente.

En referencia al aspecto legal, se sustenta en la Resolución N° 65 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, de fecha 25/06/2003, publicada en Gaceta Oficial N° 37.719; en la cual se señala, en su Artículo 1°, que los Licenciados en Educación sin mención se desempeñarán como docente de Primero a Sexto grado, siendo éste el escenario natural de los estudiantes de la modalidad de EUS.

Objetivo general

Aproximarse a la complejidad de los procesos que se desarrollan en las aulas para su comprensión y conocimiento, mediante la investigación educativa de procesos instruccionales concretos en el contexto de una determinada propuesta curricular.

Contenidos

El curso abarca tres grandes unidades temáticas que son:

Unidad I: La Didáctica, su objeto de estudio y la investigación didáctica.

Unidad II: El currículo oficial: Su incidencia en el aula.

Unidad III: El proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza. Los modelos didácticos para la comprensión de la realidad del aula.

Objetivos específicos

Unidad I: La Didáctica, su objeto de estudio y la investigación didáctica.

5. Analizar a la Didáctica como ciencia: evolución de su definición, ámbito de acción y sus relaciones con la Pedagogía, la Educación y el Currículo.
6. Analizar parte del objeto de estudio de la Didáctica: el proceso de enseñanza, su naturaleza, enfoques y dimensiones.
7. Analizar modelos didácticos como formas diversas de representación de las situaciones instruccionales.

Unidad II: El currículo oficial. Su incidencia en el aula.

5. Analizar el currículo oficial y sus incidencias en el aula.
6. Analizar las invariantes pedagógicas para interpretar los elementos inherentes a todo proceso instruccional.
7. Analizar el diseño curricular de la situación instruccional, objeto de observación.

Unidad III: Comprensión de la complejidad de la realidad del aula.

5. Caracterizar la investigación didáctica, considerando la naturaleza del fenómeno educativo, así como los procedimientos utilizados para tal fin.
6. Analizar, desde la perspectiva didáctica, las distintas teorías del aprendizaje.
7. Analizar e interpretar las situaciones instruccionales a la luz de los modelos didácticos.

La secuencia dada a las Unidades y los objetivos responde a la necesidad de ofrecer un orden formal a la estructuración del Programa; no obstante, los mismos no necesariamente serán administrados de manera cronológica, dado que se pueden abordar objetivos paralelos o en momentos diversos a los acá contemplados, esto en función de la naturaleza compleja del proceso instruccional que será estudiado en el desarrollo de la asignatura.

Distribución de actividades (sujetas a modificación por cada docente):			
Asesoría	Contenidos	Actividades	Lecturas
1	Unidad I: La Didáctica, su objeto de estudio y la investigación didáctica: El proceso de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del grupo - Presentación del plan de trabajo - Síntesis explicativa y discusión del contenido - Instrucciones para el Informe I (fase exploratoria-descriptiva) - Instrucciones para la evaluación sumativa de la Unidad I en la Asesoría 2 <p>Guía: Instructivo I</p>	<p>Nº 1: Ramírez, Y. (2002). ¿De qué hablamos cuando hablamos de “Didáctica”? (Mimeo, revisado 2012) Caracas: Escuela de Educación, UCV.</p> <p>Nº 2: Medina, A (2002). La didáctica: disciplina pedagógica aplicada. En: Medina, A. y Mata S., (Coords) <i>Didáctica General</i> (reimp. 2005), pp.3-33.Madrid: Pearson Educación.</p> <p>Nº 3: Pérez Gómez, A. (2000). Enseñanza para la comprensión. En: Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. <i>Comprender y transformar la enseñanza</i>. (9ª ed.) pp. 78-114). Madrid: Morata.</p> <p>Nº 4: Amaro, R. (2000). La observación como procedimiento de la investigación didáctica. En: <i>Investigación didáctica y los procesos de reflexión en el aula</i>, pp. 102-109. Caracas: Ediciones de la Secretaría General de la Universidad Central de Venezuela.</p> <p>Nº 5: Rodríguez, N. (2000), Guía para la observación de instituciones y actividades escolares (Mimeo), Caracas: Escuela de Educación, UCV.</p> <p>Nº 6: Martínez, M. (1998). Análisis de contenidos y categorización. En: <i>La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico</i> (3ª ed. Reimp. 2011), pp. 69-81 y 134-157. México: Trillas.</p>
2	Unidad II: El currículo oficial. Su incidencia en el aula	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de comprobación de lectura - Entrega Informe 1: Observación Exploratoria - Síntesis explicativa de la Unidad - Instrucciones para el Informe II (Fase análisis 	<p>Nº 7: Casarini, M. (1999). Acercamiento al Currículum. En <i>Teoría y Diseño Curricular</i> 2ª ed., reimp. 2009), pp. 2-35. México: Trillas.</p> <p>Nº 8: Barreiro, T. (1995). Las invariantes pedagógicas. En: <i>Novedades Educativas</i>, 54 (7), 38-39.</p> <p>Nº 9: Polo, M. y Rodríguez, N. (2009), Hacia una propuesta curricular alternativa., pp. 47 – 70, Caracas: Ed. CEC, Libros El Nacional, Colección Universitarios y Profesionales.</p> <p>Nº 10: Currículo oficial vigente en Educación Primaria.</p>

		curricular- planificación didáctica) Guía: Instructivo II	
Asesoría	Contenidos	Actividades	Lecturas
3	Unidad III: El proceso de aprendizaje. Las teorías del aprendizaje. Los modelos didácticos y la comprensión de la realidad del aula	- Entrega del Informe II - Síntesis explicativa de la Unidad - Instrucciones para el Informe III (Fase analítica-interpretativa) Guía: Instructivo III	Nº 11: Pérez Gómez, A. (2000). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En: Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. <i>Comprender y transformar la enseñanza</i> (9ª ed.), pp. 34-62. Madrid: Morata. Nº 12: Gimeno, J. (1983). Los modelos didácticos. Identificación de componentes para una teoría del currículo. En: <i>Teoría de la enseñanza y desarrollo el currículo</i> , pp. 95-152. Madrid: Anaya.
4	Síntesis de los aprendizajes y conocimientos	- Evaluación Final - Entrega Informe Final - Conclusiones y evaluación del curso	

Plan de evaluación sugerido (puede ser ajustado por el docente):

Actividad	Porcentaje	Puntaje	Asesoría
• Prueba o reportes de comprobación de lecturas de la Unidad I	20%	4	2
• Observación Exploratoria (Instructivo I)	25%	5	2
• Análisis curricular - planificación y su incidencia en el aula (Instructivo II)	15%	3	3
• Observación Descriptiva-Analítica e Interpretativa (Instructivo III)	25%	5	4
• Prueba final o síntesis-evaluación personal de la experiencia	15%	3	4
TOTAL	100%	20	

1. La naturaleza de la Asignatura y la experiencia en el desarrollo de la misma ha demostrado que la asistencia a cada Asesoría asegura el logro de los aprendizajes y asegurar el cumplimiento del

- Plan de Evaluación, por tanto se recomienda participar sin falta a todas las asesorías grupales programadas por la Escuela de Educación.
2. Los participantes se podrán organizar en equipos de dos o tres personas, sin descartar el trabajo individual, para realizar el trabajo de Observación (Exploratoria, Descriptiva y Analítica), en el caso de hacerlo en equipo deberán trabajar juntos a lo largo de todo el curso.
 3. Las actividades de evaluación que se realizan en este curso son de obligatorio cumplimiento. Toda actividad evaluativa con propósito sumativo para la acreditación del curso, debe ser evaluada previamente con propósito formativo. Esa evaluación formativa se dará tanto en las asesorías grupales como individuales, así como en los avances de las distintas asignaciones, no se puede acreditar si no se ha hecho seguimiento al proceso. Se sugiere el uso de los servicios de la Internet para asesorías, consultas y envío de avances con propósitos formativos o sumativos.
 4. Con la intención de fomentar valores relacionados con la responsabilidad, el compromiso y la honestidad de un docente en formación, se hará énfasis en el respeto a la autoría intelectual en el uso correcto de fuentes documentales o de otra índole.

Bibliografía fundamental:

Para la Asesoría N° 1:

- ☞ Ramírez, Y. (2002). ¿De qué hablamos cuando hablamos de “Didáctica”? (Mimeo, revisado 2012) Caracas: Escuela de Educación, UCV.
- ☞ Medina, A. (2002). La didáctica: disciplina pedagógica aplicada. En Medina, A. y Mata S., (Coords) *Didáctica General* (reimp. 2005), pp. 3-33. Madrid: Pearson Educación.
- ☞ Pérez, Á. (2008). Enseñanza para la comprensión. En: Gimeno, J. y Pérez, Á. *Comprender y transformar la enseñanza*. (12ª ed.), pp. 78-114. Madrid: Morata.
- ☞ Amaro, R. (2000). La observación como procedimiento de la investigación didáctica. En: *Investigación didáctica y los procesos de reflexión en el aula*, pp. 102-109. Caracas: Ediciones de la Secretaría General de la Universidad Central de Venezuela.
- ☞ Rodríguez, N. (2000). Guía para la observación de instituciones y actividades escolares (Mimeo), Caracas: Escuela de Educación, UCV.
- ☞ Martínez, M. (1998). Análisis de contenidos y categorización. En: *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. (3ª ed., reimpr. 2011), pp. 69-81 y 134-147. México: Trillas.

Para la Asesoría N° 2:

- ☞ Casarini, M. (1999). Acercamiento al Currículum. En: *Teoría y Diseño Curricular* (2ª edic., reimp. 2009), pp. 2-35. México: Trillas.
- ☞ Polo, M. y Rodríguez, N. (2009). Hacia una propuesta curricular alternativa., pp. 47-70, Caracas: Ed. CEC, Libros El Nacional, Colección Universitarios y Profesionales.
- ☞ Barreiro, T. (1995). Acerca de cambios, angustias y permanencias. Las invariantes pedagógicas. En: *Novedades Educativas*, Año VII, N° 54, 38-39. Buenos Aires.

Para la Asesoría N° 3:

- ☞ Pérez, Á. (2008). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En: Gimeno, J. y Pérez Á. *Comprender y transformar la enseñanza*. (12ª ed.), pp. 34-62. Madrid: Morata.
- ☞ Gimeno, J. (1983). Los modelos didácticos. Identificación de componentes para una teoría del currículo. En: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, pp. 95-152. Madrid: Anaya.

Bibliografía complementaria:

- Alfaro, M. (2006). Planificación del Aprendizaje y la Enseñanza. Caracas: FEDEUPEL
- Amaro, R. (1997). Reflexiones sobre la Didáctica, (Mimeo), Caracas: Universidad Central de Venezuela. Escuela de Educación
- Díaz, Á. (1995) La Tarea Docente. México: Editorial Nueva Imagen
- Manterola, C. (2012). Curriculum: ¿Qué y cómo enseñar? Escenarios Didácticos. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Martínez, M. (2004). El método de investigación-acción en el aula. En: *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*, pp. 238-258, México: Trillas
- Ordreman N. (1998). La reforma curricular venezolana. Educación Básica. En: *Educación. Revista del Magisterio*, N° 181, Caracas. Enero 1998
- Pérez, Á. (1985). Paradigmas Contemporáneos de la Investigación Didáctica., En: Gimeno, J. y Pérez Á. (Coord.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Pp.97-137, Madrid: Akal
- Rojas, B. (2010). Criterios para evaluar el rigor y la calidad en los estudios cualitativo. En: *Investigación cualitativa: fundamentos y praxis* (2ª Ed.), pp. 164-171, Caracas: FEDEUPEL
- Sevillano M. (2005). Didáctica en el Siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad. Madrid: McGraw Hill
- Otros que sugiera el profesor de la Asignatura o que el estudiante desee incorporar a la reflexión e investigación.

Instrumento curricular elaborado y aprobado por la Cátedra de Curriculum para la asignatura *Didáctica I* de EUS, marzo de 2013

ANEXO D
Programa de Didáctica II (2006)

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS
DEPARTAMENTO DE CURRÍCULUM Y FORMACIÓN DE RECURSOS
HUMANOS
CÁTEDRA DE CURRÍCULUM



Didáctica II

Programa

Docentes:
Nancy Romero de Álvarez
Edgar Martínez Echegaray
Socorro Molina
Yolanda Ramírez

Elaborado y revisado en el mes de marzo de 2006

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS
ESCUELA DE EDUCACIÓN

Cátedra de Curriculum
Asignatura: Didáctica II

PROGRAMA

Justificación

La sociedad actual caracterizada por profundos cambios en los diferentes ámbitos de la red social: económico, político, cultural, demanda un papel decisivo de la educación para formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa y abierta, basada en la solidaridad, el respeto al pluralismo, el reconocimiento y la comprensión de las diferencias, integrando en su formación, además de los conocimientos provenientes de la ciencia y la tecnología, los valores que implican una formación humanística como una necesidad y un reto en un mundo cada día más globalizado.

En este sentido, el docente ha de concebirse no sólo como el poseedor de conocimientos a ser transmitidos; es importante fortalecer sus roles pedagógicos de planificador, comunicador y mediador de aprendizajes significativos en los cuales desarrolle competencias intelectuales y vivenciales para la indagación e intervención ética en las diferentes realidades en las que le corresponde actuar.

En este contexto, la asignatura Didáctica II, es la continuación del programa de Didáctica I, y se justifica en tanto es una oportunidad para los participantes de adquisición de conocimientos teóricos, principios de acción y habilidades técnicas-pedagógicas necesarios para el desarrollo de procesos de planificación en forma crítica y fundamentada. De ahí que retomemos los resultados logrados en Didáctica I para enfatizar la formación de saberes para la acción concreta del quehacer docente.

En este marco, la planificación instruccional deja de ser un simple esquema de previsiones y prescripciones para el encuentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, para concebirse como un proyecto didáctico para orientar la acción, por lo que ha de ser revisado y /o modificado a través de su puesta en práctica, lo que

supone la asunción del docente como investigador de su propia praxis didáctica en un proceso dinámico y participativo.

En consonancia con estas ideas, la asignatura promoverá la discusión entre los planteamientos teóricos y la reflexión sobre la propia práctica en los contextos de actuación de los participantes, de ahí su carácter teórico-metodológico para contribuir a la consecución de los objetivos y perfiles que se desean formar expresados en un proyecto curricular determinado.

Propósitos de la Asignatura

- Favorecer en los estudiantes la adquisición de conocimientos acerca de la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje: componente, relaciones y factores intervinientes a considerar en los distintos momentos del proceso instruccional.
- Promover en los estudiantes el desarrollo de procesos de planificación e intervención en situaciones reales de enseñanza y aprendizaje.
- Promover el desarrollo de procedimientos interactivos y contextualizados para la investigación y planificación instruccional.
- Fortalecer actitudes y habilidades de comunicación, diálogo y trabajo en equipo.

Objetivo General

Analizar crítica y reflexivamente los aspectos de orden práctico, teórico, técnico y ético implícitos en los procesos concretos de planificación educativa formulando planes de intervención didáctica.

Objetivos y contenidos

El presente curso se estructura en dos unidades. La primera contempla elementos teóricos y conceptuales de la enseñanza y el estudio de los diferentes modelos pedagógicos y sus implicaciones en la planificación curricular. La segunda aborda el proceso de programación didáctica desde diferentes perspectivas y/o modalidades.

A continuación se especifican los objetivos generales y específicos y los contenidos de cada una de las unidades.

Unidad I:

Objetivo General:

Interpretar críticamente modelos curriculares concretos para develar la propuesta de la formación subyacente y sus implicaciones tanto en lo individual como en lo social.

Objetivos Específicos:

- Caracterizar los diferentes modelos pedagógicos destacando sus debilidades y fortalezas.
- Comparar los diferentes enfoques de enseñanza y su relación con los modelos pedagógicos.
- Determinar las implicaciones de los diferentes modelos pedagógicos en la planificación curricular.
- Establecer relaciones entre los diferentes niveles de la planificación

Contenidos:

- Los modelos pedagógicos. Características, elementos y dimensiones que privilegian
- La enseñanza: naturaleza, enfoques, dimensiones
- Niveles de planificación: el currículum oficial. La planificación institucional. Los PPP

Unidad II:

Objetivo General:

A partir del diagnóstico que justifique la toma de decisiones pedagógicas/didácticas y la pertinencia de su planificación, formular un plan de intervención didáctica para el mejoramiento y/o transformación del proceso enseñanza y aprendizaje.

Objetivos Específicos:

- Caracterizar la programación de la enseñanza desde una perspectiva científica.
- Analizar las diferentes modalidades de planificación instruccional: la planificación por objetivos.
- Establecer diferencias entre fines, propósitos y objetivos.
- Analizar las principales taxonomías de objetivos.
- Analizar los fundamentos teóricos y operativos del modelo de planificación por procesos y planificación por proyectos.

- Estudiar estrategias metodológicas para un aprendizaje significativo

Contenidos:

- Planificación del proceso de Enseñanza y Aprendizaje
- Planificación por objetivos
- Fines, propósitos y objetivos
- Taxonomías de objetivos
- Planificación por Procesos y Planificación por proyectos. Fundamentos teóricos y operativos.
- La organización de los contenidos en la planificación por proyectos
- Sugerencias didácticas para un aprendizaje con sentido y significado

Orientaciones generales para el estudio de la asignatura

El desarrollo de las actividades previstas tal y como se muestra en el cronograma para cada asesoría grupal, requiere el procesamiento de las lecturas previas indicadas para cada una de ellas, lo que facilitará la resolución de ejercicios, así como su participación activa en la misma. De lo contrario, usted no aprovechará su aprendizaje.

Se realizará chequeo de lecturas a través de instrumentos escritos.

Las asesorías están estructuradas para orientarlo individual o colectivamente hacia el logro de los objetivos propuestos. **Recuerde que no se hará clase magistral**, de allí que las asesorías cumplen los siguientes propósitos:

- Discutir aspectos teóricos y prácticos de los contenidos de cada unidad.
- Aclarar dudas en relación con las temáticas abordadas
- Orientar la realización de los trabajos asignados
- Resolver los ejercicios previstos en los materiales.

Distribución de actividades grupales

Asesoría	Contenidos	Actividades	Lecturas que deben ser preparadas con antelación para cada asesoría
1	<p>Unidad I: -Los modelos pedagógicos y enfoques de enseñanza -Niveles de planificación</p> <p>- El currículo oficial y la planificación institucional</p>	<p>-Presentación de los participantes . -Presentación y discusión del programa. -Indagación de conocimientos previos: Modelos pedagógicos/Naturaleza de la enseñanza y sus dimensiones/ Niveles de Planificación -Discusión del <i>Instructivo para el trabajo I e Instructivo para el trabajo II</i></p>	<p>-Introducción a las lecturas de la Unidad I</p> <p>-Flórez, R. (2001) Análisis de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje según los modelos pedagógicos. En: <i>Evaluación pedagógica y cognición</i> ,pp 31-55, Bogotá, Mc Graw Hill</p> <p>-Gimeno, J y Pérez, A. (1993). Enseñanza para la comprensión. En: <i>Comprender y transformar la enseñanza</i>, 2ª edición, pp. 78-81, Madrid, Morata</p> <p>-Vadillo, G y Klinger, C.(2004). Planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje. En: <i>Didáctica. Teoría y Práctica de éxito en Latinoamérica y España</i>, pp.67-83, México, Mc Graw Hill</p> <p>-Manterola, C. y González H. (2000). <i>El proyecto pedagógico de plantel (PPP). Una línea de trabajo escolar</i>. Caracas, Escuela de Educación, UCV.</p>
2	<p>Unidad II</p> <p>La planificación de la instrucción (Modalidades de interacción didáctica)</p>	<p>-Entrega de los trabajos asignados (I y II)</p> <p>-Discusión de las lecturas y revisión de tareas asignadas</p>	<p>-Introducción a las lecturas de la Unidad II</p> <p>Gimeno, J (1989) La programación de la enseñanza desde una perspectiva científica. En: <i>Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo</i>, Madrid, Anaya2</p> <p>-Gimeno, J y Pérez, A. (1989) La programación de la enseñanza. En: <i>La enseñanza: su teoría y su práctica</i>, Madrid, Akal</p>

		<p>-Realización de ejercicios sobre fines, propósitos, objetivos/Taxonomías</p>	<p>-Hoyos, S. <i>et al.</i> (2004). Modelos curriculares. En: <i>Currículo y planeación educativa. Fundamentos, modelos, diseño y administración del currículo.</i> Bogotá, Actualización pedagógica MAGISTERIO</p> <p>-Gimeno, J. (1989) Elementos de la teoría curricular: subsistema didáctico: sus propiedades. En: <i>Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo.</i> Madrid, Anaya 2 [Lectura final de los materiales de DIDÁCTICA I. Consultar Didáctica I]</p> <p>-Camperos, M. (1997) Capítulo I del libro <i>De los fines educativos a los objetivos instruccionales,</i> Caracas, UCV-CDCH-</p> <p>-Salcedo, H.() Diferencias entre fines propósitos y objetivos. En: Material de Didáctica II EUS (Síntesis de lectura)</p> <p>-Camperos, M (1997) Extractos del capítulo V del libro: <i>De los fines educativos a los objetivos instruccionales.</i> Caracas, UCV-CDCH</p> <p>- Camperos, M (1997) Descripción, explicación y ejemplificación de la taxonomía propuesta y sus categorías, del libro: <i>De los fines educativos a los objetivos instruccionales.</i> Caracas, UCV-CDCH</p> <p>-Eisner, E. (1989) Los objetivos educativos ¿Ayuda o estorbo? En: Gimeno, J y Pérez A. <i>La enseñanza: su teoría y su práctica,</i> Madrid, Akal</p>

Cont.			
Asesoría	Contenidos	Actividades	Lecturas
3	<p>Unidad II:</p> <p>Planificación instruccional. Modalidades de interacción didáctica</p>	<p>-Discusión del Instructivo de la Unidad II (Planificación de un proceso didáctico)</p> <p>-Discusión de las lecturas a través de las preguntas orientadoras y ejercicios por resolver (Ver Introducción a las lecturas).</p> <p>-Síntesis integradora de los contenidos tratados</p>	<p>-Aguilar, J. () Carta abierta a un maestro tradicional. En: Colombia hoy, No 76, Feb 1990</p> <p>-UPEL/IP “J.M. Siso Martínez”(s/f) Mediando procesos cognoscitivos. En: Manual de Didáctica centrada en procesos. Capítulo II, Caracas.</p> <p>-Borjas, B (1997) ¿Qué significa trabajar con proyectos de aula?. La metodología de proyectos de aula. En: Movimiento Pedagógico, año V, No 14, pp- 3-8</p> <p>-Agudelo, A y Flores H (2001) Capítulos I,II,III del libro: El proyecto pedagógico de aula y la unidad de clase. Caracas, Panapo</p> <p>-Ramírez, M. y Molina, M. et al. (2005) Capítulos 1,2,3 del libro: Sugerencias didácticas para el desarrollo de competencias en secundaria, México, Trillas</p>
4	<p>Unidad II:</p> <p>Planificación instruccional. Modalidades de interacción didáctica</p>	<p>-Entrega del Plan del proceso didáctico</p> <p>-Evaluación escrita individual</p>	
<p>Notas:</p> <p>I.- Es indispensable que el estudiante se presente a la primera asesoría habiendo cumplido las lecturas y actividades previas ya que el curso ha sido estructurado previendo que en cada asesoría se desarrollará con mayor profundidad lo que individualmente ya ha preparado cada estudiante. De igual modo transcurrirán las otras tres asesorías. Pero recuerde que la primera asesoría es básica y depende, fundamentalmente de la preparación individual.</p>			

El desarrollo de las actividades previstas en cada asesoría, requiere el procesamiento de las lecturas indicadas para cada una de ellas. De lo contrario, usted no aprovechará su aprendizaje. Se realizará chequeo de lecturas a través de un instrumento escrito. Recuerde que no se hará clase magistral

II.-La experiencia ha demostrado que la asistencia a cada Asesoría contribuye al logro de los aprendizajes, por tanto se recomienda la asistencia con carácter de obligatoriedad

Plan de Evaluación (a convenir)

Actividad	Porcentaje
•	
•	
•	
•	
•	
•	
TOTAL	

Bibliografía obligatoria:

▪ **Para la Asesoría N° 1:**

Introducción a las lecturas de la Unidad I

Flórez, R. (2001) Análisis de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje según los modelos pedagógicos. En: *Evaluación pedagógica y cognición* ,pp 31-55, Bogotá, Mc Graw Hill

-Gimeno, J y Pérez, A. (1993). Enseñanza para la comprensión. En: *Comprender y transformar la enseñanza*, 2ª edición, pp. 78-81, Madrid, Morata

-Vadillo, G y Klinger, C.(2004). Planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje. En: *Didáctica. Teoría y Práctica de éxito en Latinoamérica y España*, pp.67-83, México, Mc Graw Hill

-Manterola, C. y González H. (2000). *El proyecto pedagógico de plantel (PPP). Una línea de trabajo escolar*. Caracas, Escuela de Educación, UCV.

▪ **Para la Asesoría N° 2:**

Introducción a las lecturas de la Unidad II

Gimeno, J (1989) La programación de la enseñanza desde una perspectiva científica. En: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, Madrid, Anaya2

- Gimeno, J y Pérez, A. (1989) La programación de la enseñanza. En: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal
- Hoyos, S. *et al.* (2004). Modelos curriculares. En: *Currículo y planeación educativa. Fundamentos, modelos, diseño y administración del currículo*. Bogotá, Actualización pedagógica
- MAGISTERIO**
- Gimeno, J. (1989) Elementos de la teoría curricular: subsistema didáctico: sus propiedades. En: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid, Anaya 2 [Lectura final de los materiales de DIDÁCTICA I. Consultar Didáctica I]
- Camperos, M. (1997) Capítulo I del libro *De los fines educativos a los objetivos instruccionales*, Caracas, UCV-CDCH-
- Salcedo, H.() Diferencias entre fines propósitos y objetivos. En: Material de Didáctica II EUS (Síntesis de lectura)
- Camperos, M (1997) Extractos del capítulo V del libro: *De los fines educativos a los objetivos instruccionales*. Caracas, UCV-CDCH
- Camperos, M (1997) Descripción, explicación y ejemplificación de la taxonomía propuesta y sus categorías, del libro: *De los fines educativos a los objetivos instruccionales*. Caracas, UCV-CDCH
- Eisner, E. (1989) Los objetivos educativos ¿Ayuda o estorbo? En: Gimeno, J y Pérez A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal
- **Para la Asesoría N° 3:**
- Aguilar, J. () Carta abierta a un maestro tradicional. En: *Colombia hoy*, No 76, Feb 1990
- UPEL/IP “J.M. Siso Martínez”(s/f) Mediando procesos cognoscitivos. En: *Manual de Didáctica centrada en procesos*. Capítulo II, Caracas.
- Borjas, B (1997) ¿Qué significa trabajar con proyectos de aula?. La metodología de proyectos de aula. En: *Movimiento Pedagógico*, año V, No 14, pp- 3-8
- Agudelo, A y Flores H (2001) Capítulos I,II,III del libro: *El proyecto pedagógico de aula y la unidad de clase*. Caracas, Panapo
- Ramírez, M. y Molina, M. *et al.* (2005) Capítulos 1, 2, 3 del libro: *Sugerencias didácticas para el desarrollo de competencias en secundaria*, México, Trillas

Resumen de trayectoria profesional y académica del Autor

Gerardo Luis Lugo Rengifo (V-6.348.785), nacido en Caracas el 15 de abril de 1971, es:

Docente universitario con la categoría Asistente, en la Universidad Central de Venezuela. Geógrafo, primero de la promoción, en la UCV, Caracas (1996); Filósofo, calificación final: Muy bueno, por la Universidad Pontificia Salesiana, Roma (2002), y Educador, primero de promoción y mención *Summa Cum Laude*, en la UCAB, Los Teques (2007). Con Especialización en Docencia en Educación Superior, obteniendo la Mención honorífica, en la UCV, Caracas (2010), y culminando la Maestría en Educación, mención Currículo en la UPEL-IPC, Caracas (2015).

Adscrito a la Cátedra de Curriculum de la Escuela de Educación UCV y Jefe de Evaluación y Control de Estudios del Colegio Francia de Caracas. Con labores de docencia, Tiempo Convencional, en la Escuela de Educación de la UCAB-Los Teques en el área de Geografía de Venezuela, donde inició como docente universitario en el año 2005.

Desde 1994 se ha desempeñado en diversos institutos de Educación Media, debutando en el IRFA-La Dolorita, en áreas de las ciencias sociales, formación religiosa y pastoral. Desde 1996 y hasta 2011 se ha desempeñado en cargos de coordinación en institutos privados de Educación Media de los Salesianos de Don Bosco y de los Hermanos de las Escuela Cristianas (La Salle), así como Director del Colegio Antonio Ortega Ordoñez en San Antonio de Los Altos y del Centro Educativo de la Asociación de Profesores de la UCV en Caracas.

Ha realizado proyectos, investigaciones y asesorías para instituciones oficiales y privadas en el ámbito de evaluación de los aprendizajes, gerencia escolar, evaluación y diseño curricular, así como diseños instruccionales en modalidades presenciales, virtuales y bimodales.

Ha hecho publicaciones de artículos en el área de Geografía, Filosofía y Educación y ofrece aportes en las líneas de investigación de la UCV y la UPEL asociadas a temas curriculares, didácticos, evaluación en educación, educación a distancia, educación virtual, entre otros.

ÍNDICE ANÁLITICO

	pp.
LISTA DE TABLAS.....	vi
LISTA DE FIGURAS.....	vii
RESUMEN.....	ix
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULOS	
I SITUACIÓN PROBLEMÁTICA ESTUDIADA.....	5
Contextualización y Formulación del Problema.....	6
Cuestionamientos para Indagación.....	24
Objetivos de la Investigación.....	26
Objetivo General.....	26
Objetivos Específicos.....	26
Justificación del Estudio.....	27
II ESCENARIO TEÓRICO - REFERENCIAL.....	32
Investigaciones Previas en Contexto.....	34
Fundamentación Teórica de las Categorías Centrales del Estudio	55
Gestión del Currículo en Educación Universitaria.....	56
Pertinencia Curricular: Criterio de Excelencia Académica.....	77
La Planificación Didáctica: Expresión del Micro-currículo y su Gestión.....	80
Educación a Distancia: Modalidad Emergente e Innovadora.....	87
Educación a Distancia y su Gestión en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje.....	100
Los EVEA desde una Perspectiva Socio- constructivista.....	107
Los EVEA en la Gestión de EaD Universitaria.....	113
Bases Legales y Normativas.....	126
Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.....	127

Ley Orgánica de Educación.....	129
Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación.....	130
Ley de Universidades.....	132
Resolución N° 1: Directrices para la Formación Docente.....	134
Normativa Nacional Educación Universitaria a Distancia.....	137
Reglamento del SEDUCV.....	138
Reglamento EUS-UCV.....	141
Reglamento de Funcionamiento de los EUS-EE- UCV.....	141
Ámbito Situacional e Institucional.....	142
Programa de Educación a Distancia en la UCV.....	146
SEDUCV: Soporte para la Gestión Curricular en EaD.....	155
Los EUS y los Ambientes Virtuales.....	160
Los EUS en la Escuela de Educación-UCV.....	163
Didáctica I y Didáctica II en la Dinámica Formativa de los EUS en la EE-UCV.....	175
Bases para la Gestión de los EUS desde los Lineamientos de EaD en la UCV.....	182
Hacia la Gestión curricular de los EUS-EE en el Campus Virtual-UCV.....	191
III TRAYECTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	196
La Investigación y su Contexto Metodológico.....	197
Delineando la Investigación.....	205
Técnicas Aplicadas en el Estudio.....	209
La Observación Documental de Materiales Curriculares.....	210
La Entrevista a Expertos.....	213
Instrumentos para la Recolección de Información.....	215
Guión de Apreciación Cualitativa de Documentos Curriculares.....	215
Cuestionario Abierto para Informantes Clave.....	219
Descripción de Informantes Clave.....	222
Diseño del Cuestionario Abierto.....	223

	Resultados de la Validación del Instrumento.....	227
	Validación de Expertos.....	229
	Prueba Piloto.....	230
	Procesamiento e Interpretación de la Información.....	232
IV	DEVELANDO LA SITUACIÓN ESTUDIADA.....	235
	Contextualización Curricular de las Asignaturas en el Plan de Estudios EUS-UCV.....	236
	Unidad Curricular Didáctica I.....	247
	Consideraciones Curriculares de Didáctica I	249
	Apreciaciones Cualitativas del Programa de Didáctica I y sus Recursos.....	251
	Evidencias Cualitativas para Didáctica I..	265
	Conclusión Diagnóstica sobre la Pertinencia Curricular de la Asignatura Didáctica I.....	272
	Adecuación de los Aspectos Curriculares en Didáctica I.....	273
	Utilidad de los Materiales Instruccionales: Didáctica I.....	275
	Unidad Curricular Didáctica II.....	279
	Consideraciones Curriculares de Didáctica II.....	279
	Apreciaciones Cualitativas del Programa de Didáctica II y sus Recursos.....	281
	Evidencias Cualitativas para Didáctica II	297
	Conclusión diagnóstica sobre la Pertinencia Curricular de la Asignatura Didáctica II..	306
	Adecuación de los aspectos curriculares en Didáctica II.....	306
	Utilidad de los Materiales Instruccionales: Didáctica II.....	309
	Proyección de la Gestión de las Unidades Curriculares en Entornos Virtuales.....	311
	Perspectiva de la Gestión Virtual de las Unidades Curriculares.....	312
	Posibilidades de Gestión en EVEA de las Unidades Curriculares.....	324
V	PROPUESTA DE GESTIÓN CURRICULAR.....	326
	Rediseño de las Unidades Curriculares.....	327
	Programa de Didáctica I.....	328

Planificación Didáctica de Didáctica I.....	343
Programa de Didáctica II.....	355
Planificación Didáctica de Didáctica II.....	371
Gestión Virtual de las Unidades Curriculares.....	383
Diseño Instruccional: Curso Virtual de Didáctica I.....	386
Diseño Instruccional: Curso Virtual de Didáctica II.....	396
OTEO DE CIERRE.....	407
Conclusiones de la Investigación.....	408
Recomendaciones para la Implementación de la Propuesta.....	412
Para el Estado Venezolano.....	412
Para la Universidad Central de Venezuela.....	413
Para la Facultad de Humanidades y Educación	414
Para la Escuela de Educación.....	414
Para la Cátedra de Curriculum.....	415
Para los Docentes que Gestionen la Propuesta.....	416
REFERENCIAS.....	418
ANEXOS.....	426
A Plan de Estudios Educación (EUS).....	426
B Cuestionario en línea para informantes clave..	429
C Programa e instructivos vigentes de Didáctica I.....	434
D Programa e instructivos vigentes de Didáctica II..	444
Resumen de trayectoria profesional y académica del Autor.....	455

- Caracas, 26 febrero de 2016 -

GLLR