

Currículum abierto y flexible: análisis del caso de una materia universitaria con integración de TIC.

Morán, Lourdes y Alvarez, Guadalupe.

Cita:

Morán, Lourdes y Alvarez, Guadalupe (2013). *Currículum abierto y flexible: análisis del caso de una materia universitaria con integración de TIC*. *EduTec Revista de Tecnología Educativa*, 1-14.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/18>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p0zR/WgW>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



CURRÍCULUM ABIERTO Y FLEXIBLE: ANÁLISIS DEL CASO DE UNA MATERIA UNIVERSITARIA CON INTEGRACIÓN DE TIC

OPEN AND FLEXIBLE CURRICULA: CASE ANALYSIS OF AN UNIVERSITY COURSE WITH ICT INTEGRATION

Lourdes Morán ; moran.lourdes1@gmail.com
Universidad de Buenos Aires (FOUBA)

Guadalupe Álvarez; g Alvarez@ungs.edu.ar
Universidad Nacional de General Sarmiento (IDH- UNGS)

RESUMEN:

El objetivo es realizar el estudio de un caso representado por una experiencia educativa en la cual se han integrado tecnologías digitales con el objeto de mejorar el desarrollo de las competencias de lectura y escritura necesarias para el nivel superior. El caso seleccionado provee evidencia empírica relevante sobre los alcances del formato curricular abierto y flexible, que podría potenciar las prácticas de la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Currículum abierto, currículum flexible, tecnologías digitales, lectura y escritura, universidad.

ABSTRACT:

The aim of this paper is to examine a case study of an educational experience in which digital technologies were used in order to improve academic reading and writing. The case provides relevant empirical evidence about the scopes of flexible and open curriculums, which could enhance teaching practices.

KEYWORDS: Open curriculum, flexible curriculum, digital technologies, reading and writing, university.

1. INTRODUCCIÓN

El impacto de la tecnología en la educación superior se extiende a todas las dimensiones de las prácticas de la enseñanza.

En la evolución del diseño instruccional y curricular se ha evidenciado la inadecuación de los modelos tradicionales de enseñanza, caracterizados por estrategias docentes centradas en la exposición con escasa participación por parte de los estudiantes (Reigeluth, 2000). Los modelos de enseñanza basados en la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante, se presentan como los más adecuados para la incorporación de la modalidad a distancia. Dichos modelos se centran en la generación de diversos ambientes de aprendizaje que permiten desplegar los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes. Estos ambientes también permiten ofrecer diferentes actividades que integren los estilos de aprendizaje.

Asimismo, se ha observado una tendencia hacia una creciente flexibilización, en los diferentes niveles de programación de la enseñanza, sobre dos ejes: la actividad didáctica del aula, de características *blended* (Morán, 2011) que combinan espacios virtuales con presenciales, y la apertura a recursos de la Internet.

Así, la organización curricular abierta y flexible de carácter constructivista (Willis, 2009) y de acceso a diversas fuentes de información (Lemke, 2005; Constantino, 2010) se perfilan como adecuadas para responder a la demanda de los ambientes de aprendizaje ampliados. Si bien la evidencia recolectada y las perspectivas teóricas convergentes permiten predecir una conversión curricular a este nuevo formato abierto y flexible, también existen tendencias conservadoras basadas en la estandarización y en la concentración del conocimiento (v.g., repositorios digitales con acceso controlado), además de las resistencias de algunas instituciones educativas y los requerimientos de un perfil docente adecuado y cambios en los sistemas de evaluación, que entran en conflicto con este nuevo enfoque curricular.

A fin de aportar evidencia empírica que permita reflexionar sobre estas situaciones actuales, el objetivo de este trabajo es analizar una experiencia educativa en la cual se han integrado nuevas tecnologías con el objeto de mejorar el desarrollo de las competencias de lectura y escritura necesarias para el nivel superior. Nos referiremos, particularmente, al uso de Moodle en el Taller de Lectoescritura (TLE) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) (Buenos Aires, Argentina). Inicialmente, consideraremos el proyecto general en el cual se lleva a cabo la experiencia. Luego, describiremos la experiencia teniendo en cuenta su diseño, las modalidades de implementación y los resultados obtenidos, así como las fortalezas y limitaciones de la integración de tecnologías.

Finalmente, retomaremos el caso propuesto para reflexionar en qué medida permite introducir un formato curricular abierto y flexible que contempla las posibilidades de la Web actual y puede potenciar las prácticas de la enseñanza.

2. EL CURRÍCULUM ABIERTO Y FLEXIBLE

2.1 Los reservorios de contenidos digitales y la propuesta del currículum flexible

La incorporación de tecnologías en las prácticas educativas supone pensar en maneras particulares de reestructurar un campo del conocimiento, de realizar recortes disciplinares, de mirar los procesos de aprendizaje; una revisión de perspectivas, expectativas y limitaciones, de focos diferentes de interés, de matices, de intenciones y razones pedagógicas y curriculares. (Burbules & Callister, 2001)

En el campo de la didáctica online, la selección y gestión de los contenidos a enseñar se ha transformado en una de las cuestiones centrales para el análisis. La preocupación por los contenidos digitales estuvo inicialmente focalizada en los objetos de aprendizaje (*learning objects*, LO) y en la elaboración de unidades de aprendizaje, cuya finalidad era definir paquetes de contenidos que fueran “modulares”: autoconsistentes, reutilizables e intercambiables en diferentes propuestas formativas. Estos paquetes de contenidos digitales se han extendido en numerosas comunidades educativas, poniendo a disposición de los docentes diversos repositorios accesibles por medio de portales educativos. Los repositorios han sido creados con los objetivos de reutilizar, transportar y operar entre varios usuarios las bases de contenidos digitales. De esta manera, los contenidos pueden ser fácilmente utilizados por diversos actores docentes.

Dichos repositorios han sido incorporados a las prácticas semipresenciales en todos los niveles educativos. Sin embargo, han evidenciado dificultades para asegurar el desarrollo de un proceso de aprendizaje de calidad, puesto que no toman en cuenta uno de los aspectos centrales del diseño de la enseñanza, que es el de contemplar el contexto en el cual se crean dichos contenidos. Asimismo, también se han mostrado incongruentes con el interés de fortalecer los espacios de comunicación y construcción cognitivo-dialógica entre los participantes dentro de las propuestas formativas, puesto que son casi nulas las actividades que proponen para el intercambio. Estas limitaciones se debieron, sobre todo, a la falta de adecuación de los mismos a los contextos particulares en los cuales se gestan y desarrollan las prácticas (Wegerif, 2007).

La preocupación por generar contenidos y materiales de aprendizaje, que sean realizados por expertos con contenidos cualitativamente superiores y que se caractericen por la actualidad, la profundidad, la consistencia y la coherencia en la presentación de los núcleos temáticos, fue cediendo su lugar de privilegio a la construcción compartida de un currículum en el que dichos materiales ocupan un lugar más y cuya relevancia respecto al proceso global depende fundamentalmente de la interacción entre docentes, tutores y alumnos/as (Constantino, Banzato & Team Miforcál, 2006; Constantino, 2010).

Es así que los módulos o paquetes de gestión de contenidos pueden ser superadas con otras propuestas de configuración del currículum que recuperan estas preocupaciones, como las propuestas de un currículum abierto a la información (Lemke, 2005) y de un currículum flexible (Morán, 2010).

La flexibilidad y apertura del currículum se traduce en una configuración de las prácticas que responde adecuadamente a las particularidades de las situaciones de la enseñanza. En estos currículums hay libertad para la acción, participación genuina por parte de los alumnos y el docente se convierte en un guía experto. Es así que sostenemos que la flexibilidad se traduce en tres aspectos centrales, en diferentes niveles de la programación de la enseñanza.

En primer lugar, se expresa en el diseño curricular, primer nivel de la programación de la enseñanza. Si pensamos en una propuesta de enseñanza de riqueza significativa, de propuesta global pero de atención a lo particular, no podemos pensar en un modelo de currículum rígido, más bien debemos estar pensando en organizaciones de conocimientos que puedan ajustarse ya sea a la evolución de los proyectos, como a lo que se considere fundamental. El conocimiento ya no es un conjunto estructurado de saberes sobre las disciplinas y el mundo que el docente transmite a sus alumnos (Camilloni, 2007). El conocimiento abarca diferentes saberes, los contenidos, las habilidades y las estrategias para conocer. El conocimiento ya no es único, sino diverso (Morin, 2000). En los programas de este estilo, los saberes y las estrategias para conocer se articulan y adquieren similar centralidad. Los temas presentados se enlazan perfectamente con los objetivos formativos y las tareas de aplicación, y espacios de intercambio son los medios concretos para la realización de dichas articulaciones. Un currículum flexible, desde esta perspectiva, consiste en una propuesta curricular interdisciplinaria, que vincula conocimiento proveniente de otras áreas disciplinares y que integra diversos campos de análisis desde los propósitos de la enseñanza hasta las tareas de realización concreta por parte de los alumnos.

En segundo lugar, la flexibilidad se plantea en la planificación y realización de las prácticas de la enseñanza, tercer nivel de programación de la enseñanza. (Camilloni, 2000) La selección de temas y el desarrollo de las actividades son reflejo del grado de flexibilidad que proponen dichas prácticas y que pueden potenciar u obturar el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Los docentes que planifican sus clases de este modo plantean temas amplios y abiertos, permeables a la incorporación de otras cuestiones a trabajar, y en el devenir de sus clases son capaces de incorporar temas que no estaban previstos inicialmente (Bain, 2005; Finkel, 2008). Asimismo, son capaces de ajustar el plan de actividades, reorganizando tiempos y actividades previstas. Pueden agregar o apartar en el desarrollo del curso, cuando se considere necesario y sin perder de vista el propósito de sus prácticas, diferentes temas de trabajo, actividades de intercambio, tareas propuestas, etc.

Finalmente, la flexibilidad curricular también se refleja en el rol que adquieren los alumnos frente a la formación. En programas de formación con dichas características se observa una participación activa de los alumnos en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ellos cuentan con el espacio propicio para sugerir aportes, enriquecer las actividades con información y análisis provenientes de otros campos de conocimiento y/o fuentes de información, proponer un cambio en el ritmo de las actividades, etc. La participación genuina, entendida como una participación gestada desde el pensamiento crítico sobre los hechos y temas a los cuales se enfrenta el sujeto (Maggio, 2005), denota así la existencia de una propuesta curricular que da un rol primordial al aporte de los participantes.

Por lo tanto, un currículum flexible permite pensar en una propuesta de enseñanza enriquecida desde diferentes dimensiones.

Desde una dimensión centrada en el contenido (saberes y estrategias para alcanzar dichos conocimientos) nos ofrece la posibilidad de pensar en un programa que se adapte a las demandas de las nuevas capacidades, y que reconozca al mismo tiempo la situación paradójica en la que se inscriben los estudios, dado que el conocimiento necesario para el alumno al egresar e incorporarse a la producción tecnológica probablemente aún no se creó al momento de la formación.

Desde otra dimensión centrada en la enseñanza, el programa de formación flexible nos permite incorporar en nuestras propuestas formativas temas no considerados previamente que pueden resultar centrales.

Finalmente desde una dimensión centrada en el aprendizaje, en el rol del alumno, la flexibilidad curricular permite incorporar inquietudes de los alumnos y en coincidencia con ello sentirse involucrado, atraído y comprometido con el proceso formativo dado que se incorporan dudas e inquietudes propias. En concordancia con ello el alumno se sentirá partícipe genuino del proceso formativo.

En sintonía con estos planteos de un currículum flexible podemos analizar otras conceptualizaciones. En primer lugar, la propuesta de una organización curricular abierta, de carácter constructivista (Willis, 2009; Constantino, 2010) que permite recuperar aspectos similares a los identificados en este análisis: la apertura del contenido, la propuesta formativa no estructurada y el aprendizaje de los alumnos desde una perspectiva constructivista.

Y en segundo lugar, la propuesta de acceso a diversas fuentes de información (Lemke, 2005) que vincula la apertura del currículum con el hecho de disponer de diversas fuentes de información desde las cuales emergen numerosos temas, problemáticas, intereses y cuestiones a abordar.

Desde estas dos perspectivas planteadas -currículum flexible, currículum abierto y acceso a diversas fuentes de información-, plantear propuestas de enseñanza que se sostengan sobre los principios de la diversidad y la pertinencia resulta sumamente interesante y necesario para el contexto actual de incorporación de tecnologías al campo educativo.

2.2 El perfil del e-teacher en propuestas de currículum amplio y flexible

En la evolución de las experiencias formativas en ambientes virtuales se ha generado una modificación profunda, vinculada con la idea de un currículum abierto, en la conceptualización del rol del docente y su práctica. El fundamento de la didáctica *online* desde esta perspectiva se basa en una preocupación central por favorecer procesos de construcción del conocimiento mediado tecnológicamente, para el cual el docente adquiere un rol particular, el de ser una guía experto en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde las primeras experiencias de tutoría online, de la cuarta generación de educación a distancia (Litwin, 1995), hasta las actuales se ha producido un cambio sustancial en las competencias, conocimientos y habilidades que despliegan los docentes en los entornos virtuales de aprendizaje (EVA). La actualísima conceptualización del *e-teacher* conlleva una visión del docente como facilitador estratégico de todo el proceso formativo (Mayer, 2009), con gran capacidad para planificar “durante la enseñanza” (Clark & Peterson, 2000) y con profundo conocimiento de la “materia a enseñar”. La cuestión principal que se plantea es qué competencias y dominio de estrategias específicas conforman el perfil del *e-teacher*, en cuanto exigencia profesionalizante para la docencia en la Web. Desde hace algunos años diferentes investigaciones han buscado sistematizar las características que deben tener los tutores para llevar a cabo la formación online. Sin embargo, son recientes los intentos realizados tendientes a determinar el perfil del *e-teacher* como una matriz de competencias

única entre otras posibles (Banzato, Corcione & Guariglia. 2007; Banzato & Constantino, 2008).

En base a estos estudios, entendemos que los docentes para llevar a cabo una práctica caracterizada como flexible precisan contar con un conjunto de competencias y habilidades tales como: competencias propias de la virtualidad, para identificar las herramientas tecnológicas disponibles que puedan potenciar la enseñanza de los contenidos de su disciplina; competencias tecnológicas específicas, para poder configurar las herramientas tecnológicas; competencias comunicacionales, para generar, mantener y desarrollar diálogos didácticos que permitan profundizar los contenidos y avanzar en la construcción compartida del conocimiento; competencias organizativas, para organizar los tiempos, las actividades y el devenir de las tareas y competencias específicamente didácticas, que le permitan conocer cómo potenciar las prácticas para que sean verdaderas propuestas formativas que den lugar a la construcción del conocimiento y la comprensión profunda y duradera.

En función del panorama ofrecido, es evidente que los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentran actualmente interpelados por la mediación de las tecnologías en dichos procesos. La modalidad online potencia los modelos más actuales de enseñanza y aprendizaje centrados en el rol activo del estudiante y en un docente guía en los procesos de construcción del conocimiento.

Sin embargo, incorporar las tecnologías con este enfoque no es un proceso fácil. Por el contrario, aparecen obstáculos, resistencias o retrocesos debidos en muchos casos a la falta de reflexión sobre las potencialidades que ofrece la enseñanza *online*.

Frente a esta situación, consideramos que puede ser útil partir de los enfoques novedosos que hemos descrito a fin de analizar prácticas educativas concretas en las cuales se integran TIC. En particular, nos centraremos en la experiencia desarrollada en un taller de lectoescritura presencial en el cual se ha utilizado la plataforma Moodle para ofrecer repases para los parciales y los trabajos prácticos obligatorios.

3. METODOLOGÍA

En consonancia con las cuestiones planteadas, la metodología es de carácter netamente cualitativo y encuadrable en el método de estudio de casos (Vasilachis de Gialdino, 2007). En particular, llevamos a cabo un estudio de caso descriptivo, brindando una descripción densa del caso analizado.

Desde perspectiva, se plantean diferentes actividades y métodos organizados en dos fases fundamentales.

En una primera fase, se recolectan datos relativos al diseño y la implementación de la experiencia mediante la observación participante, la entrevista al docente y la encuesta a estudiantes.

En segunda fase, se analizan los datos relevados considerando aspectos fundamentales del diseño de la propuesta, de su implementación y de sus resultados en función de los conceptos descriptos previamente: curriculum flexible desde las tres dimensiones

presentadas en el apartado 2.1.: aspectos curriculares, actividades, materiales y estrategias de enseñanza y participación de los estudiantes.

El caso, que será descrito en detalle en los siguientes apartados, corresponde a la experiencia con integración de TIC llevada a cabo en el Taller de Lectoescritura (TLE) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), una universidad pública argentina situada a pocos kilómetros de la ciudad de Buenos Aires. Es importante tener en cuenta que los estudiantes del TLE son, por lo general, mujeres y hombres que han terminado recientemente sus estudios secundarios, por lo cual tienen entre 18 y 20 años. También suele haber un grupo de estudiantes mayores (desde 25 años hasta 50 o más) que retoman sus estudios tras varios años de permanecer fuera de la educación formal. La mayoría de estos estudiantes provienen de localidades cercanas que integran una de las zonas aledañas a Buenos Aires con más altos índices de pobreza, pauperización, desempleo y subocupación. Así, tienen un estatus socioeconómico desfavorable y con un capital cultural deficitario. Cabe añadir que los padres de estos estudiantes también presentan muy bajo nivel educativo, significativamente inferior al registrado en el conjunto de las universidades nacionales (Ezcurra, 2005).

4. USO DE MOODLE EN UN TALLER PRE UNIVERSITARIO DE LECTURA Y ESCRITURA

4.1. La lectura y la escritura en el nivel superior: de los problemas a las posibles soluciones

Diversas investigaciones coinciden en que los estudiantes tienen múltiples dificultades para resolver las tareas típicas de lectura y escritura en la universidad (e.g. Carlino 2005; García & Álvarez, 2009, 2010; Lacon de De Lucia & Ortega de Hocevar, 2004; Piacente & Tittarelli, 2006). A fin de ofrecer posibles soluciones, algunos docentes e investigadores universitarios llaman la atención sobre las ventajas que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) podrían representar para el desarrollo de las competencias en lectura y escritura, e incluso aventuran experiencias con tecnologías digitales, especialmente con el diseño y la implementación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) (Martínez, 2006; Reale, 2008; Álvarez, García & Qués, 2010).

En esta línea, en el marco del TLE de la UNGS, se realizaron diferentes experiencias educativas que han integrado nuevas tecnologías (Moodle, Facebook, blogs).

4.2. Integración de TIC en el Taller de Lectoescritura de la UNGS

El proyecto mencionado se ha llevado a cabo con alumnos que cursan el TLE, una de las materias que debe ser aprobada para ingresar a UNGS. Esta materia, en su modalidad semestral, tiene una duración de 90 horas. En este taller, se hace especial hincapié en la comprensión y producción de textos explicativos y argumentativos. Entre otras actividades se propone a los alumnos que, sobre la base de diversos textos leídos, produzcan nuevos textos, que son característicos del ámbito académico. Por otra parte, los estudiantes deben cumplir con dos parciales presenciales, un trabajo final y cinco trabajos prácticos obligatorios. El primer parcial está dedicado a la lectura de textos explicativos y a la escritura

de definiciones y reformulaciones a partir de ese tipo de textos. El segundo parcial focaliza la lectura de textos argumentativos y la escritura de un resumen de dicho texto. El trabajo final consiste en la elaboración de un informe de lectura realizado a partir de cuatro o cinco textos leídos durante la cursada. De los cinco trabajos prácticos, el último es que el que presenta mayores obstáculos para los estudiantes: se trata de la respuesta a una pregunta de examen a partir de dos textos leídos.

Estudios previos (García & Alvarez, 2009, 2010) han mostrado grandes dificultades de los estudiantes para, por ejemplo, comprender fragmentos breves de textos y realizar reformulaciones de dichos fragmentos. Estas dificultades abarcan aspectos relativos a diversas dimensiones del texto: desde la puntuación y el léxico hasta la organización más global.

Frente a este panorama, se ha comprendido que las dificultades que enfrentan los estudiantes no pueden ser concebidas solamente como propias del dominio lingüístico, sino como resultado de fenómenos que se complejizan para plantear que nuevos textos y modos de interacción con la palabra escrita demandan el fortalecimiento de competencias previas y el desarrollo de nuevas estrategias que permitan enfrentar las prácticas que promueven los estudios superiores. Sin embargo, el trabajo en el TLE ha hecho evidente que las horas de clase no son muchas veces suficientes ni para fortalecer competencias previas ni para desarrollar nuevas.

En este contexto, se realizaron tres experiencias sucesivas en las cuales se integraron TIC para favorecer el desempeño de los estudiantes en los ejercicios de comprensión y producción de textos. Aquí nos centraremos en la tercera, que tuvo lugar en Moodle y se configuró ante una preocupación recurrente de los estudiantes, que expresan tener muchas dificultades para realizar los parciales y los trabajos prácticos obligatorios, fundamentalmente el último (ver más detalles en el primer párrafo del apartado). Esto se debe a que, en estos exámenes y trabajos, no se evalúa el aprendizaje de contenidos teóricos, sino de habilidades. De esta manera, en la tercera experiencia, se elaboraron materiales interactivos como estrategia de repaso para los parciales y el último trabajo práctico del TLE.

4.3. Repasos online, en Moodle, para los parciales y los trabajos prácticos

Durante 2011, para diseñar los repasos, se recurrió a Moodle por ser la plataforma que la universidad ofrece a la comunidad académica. Esta decisión daba mayor institucionalidad a la experiencia y permitía contar con el personal de la universidad en caso de presentarse problemas técnicos.

Así, en esta plataforma, se armaron tres espacios (o, en otros términos, tres “cursos” de la plataforma Moodle), uno por cada parcial y otro para el trabajo práctico N° 5.

El primero, denominado “Repaso para el primer parcial”, estuvo orientado a ejercitaciones relativas a la comprensión y producción de textos explicativos.

El segundo, denominado “Repaso para el segundo parcial”, estuvo orientado a ejercitaciones relativas a la comprensión de textos argumentativos y el resumen de este tipo de texto.

El tercer, llamado “Guía y ayuda para elaborar una respuesta a una pregunta de examen (Trabajo práctico N° 5)”, se dedicó a la resolución de una respuesta a una pregunta de examen a partir de la complementación y la confrontación de fuentes.

Cada uno de estos espacios estuvo organizado por secciones (o “módulos”, en términos de la plataforma Moodle). En todos los casos, el primer módulo incluía explicaciones sobre los motivos del espacio y las formas de utilizarlo.

Luego se brindaban materiales específicamente diseñados para repasar los temas de cada instancia evaluativa. Estos materiales incluían, por un lado, documentos tipo pdf o power point sobre determinados conceptos claves (e.g. conectores) que los estudiantes debían poner en práctica en los parciales y, por otro lado, cuestionarios de opción múltiple. Una vez que los estudiantes completaban los cuestionarios y los enviaban, el sistema les indicaba si su respuesta era correcta (o no) y las razones de ello.

4.4. Implementación de los repasos en Moodle

Los repasos se implementaron en cuatro comisiones de la materia (120 estudiantes). En dos de las comisiones se señaló, de manera insistente, la obligatoriedad de realización de la materia.

En el espacio para el primer parcial, ingresaron 70 estudiantes y 50 realizaron los repasos. En el segundo parcial, ingresaron 38 estudiantes y 30 realizaron los repasos. En el trabajo práctico, ingresaron 63 y 57 realizaron la ejercitación. La mayor cantidad de los estudiantes provenían de las comisiones en las cuales se había señalado que era obligatorio participar en esa actividad y que esta participación sería tenida en cuenta al momento de evaluar el desempeño en la materia.

Varios estudiantes manifestaron tener problemas para ingresar a los espacios o para estar habilitados para usarlos. En particular, los estudiantes expresaban que colocaban su clave, pero que el sistema no les permitía el ingreso, o que les permitía ingresar a los espacios, pero no les habilitaba el uso de los materiales allí presentes. Para resolver estos inconvenientes, se ofreció el asesoramiento vía correo electrónico o cara a cara.

4.5. Sobre el uso de las tecnologías entre los estudiantes

Al finalizar la materia, se realizó una encuesta a 58 estudiantes.

En relación con los estudiantes que no realizaron los repasos, ha llamado la atención que un porcentaje importante no había logrado ingresar a la plataforma. Con ayuda del equipo técnico de la UNGS, hemos concluido que los inconvenientes del ingreso no han sido problemas técnicos de la plataforma, sino dificultades con el uso del sistema. Esto parece indicar que, junto con la enseñanza de las estrategias discursivas necesarias para la comprensión y producción de textos en el ámbito universitario, es necesario alfabetizar a algunos estudiantes en el uso de nuevas tecnologías, específicamente aquellas que se emplean con fines educativos. Así, para próximas experiencias, armaremos un breve instructivo para el uso adecuado de la plataforma.

En cuanto a los estudiantes que completaron los repasos online, es notorio, primero, que muchos hayan leído los materiales directamente desde la pantalla. Por esto, se ha pensado

en mejorar el diseño de los materiales pdf. y ppt. en cuanto a las posibilidades de la lectura online, para aprovechar la multimedialidad (combinación de texto, imagen y sonido), el dinamismo y la hipertextualidad que posibilita la pantalla. Segundo, un porcentaje muy significativo de estudiantes declaró haber verificado las explicaciones que se ofrecen tras completar y enviar los cuestionarios propuestos. En este sentido, se considera importante continuar perfeccionando los mecanismos de autocorrección. Tercero, en la medida en que los estudiantes han calificado positivamente los repasos, se ha pensado elaborar más materiales para la ejercitación de las diferentes estrategias discursivas que se deben utilizar para comprender y producir textos explicativos y argumentativos.

4.6. Fortalezas y limitaciones del uso de Moodle en la experiencia

Punteamos a continuación lo que los mismos docentes de la materia han considerado fortalezas de la experiencia:

- Fuerte institucionalización en la medida en que las actividades se propusieron en la plataforma de la universidad y se ha podido contar con el personal técnico universitario.
- Estrecha relación entre las clases presenciales y las virtuales.
- Implementación de estrategias de lectura y escritura cuya puesta en práctica se ve favorecida por el uso de las herramientas tecnológicas utilizadas.
- Continuidad al ritmo de trabajo, que suele interrumpirse de clase a clase. Este aporte es especialmente relevante para desarrollar las estrategias de lectura y escritura de los estudiantes debido a que esto solo puede lograrse a partir un proceso que abarca una serie de actividades que deben ser realizadas con frecuencia y a un ritmo continuo.
- Facilidades en cuanto a la investigación de las las dificultades de la lectura y la escritura de los estudiantes debido al registro logrado en la plataforma Moodle.
- En cuanto a los aspectos que aún deben fortalecerse, cabe destacar:
- Obligatoriedad (o no) de las actividades.
- Especificidad de herramientas para trabajar en torno a la escritura.

5. EL DISEÑO DEL CURRÍCULUM FLEXIBLE A PARTIR DEL CASO ANALIZADO

A partir de la descripción de la experiencia, hemos podido identificar una serie de observaciones relativas al desarrollo del currículum.

En primer lugar, la propuesta de realización de un espacio complementario al presencial surge como respuesta a la identificación de una necesidad concreta de mayor ejercitación y de continuidad en el ritmo de las actividades. Esta propuesta puede ser una solución frente a situaciones frecuentes en el contexto universitario actual. Para la adquisición y desarrollo de competencias en el nivel superior se requiere de un análisis acerca de los conocimientos y competencias previas que el estudiante ha desarrollado antes de ingresar al nivel superior. Al identificar los conocimientos y competencias adquiridas se podrá establecer cuáles no fueron alcanzadas y/o se encuentran poco desarrolladas. Este análisis permite incluir en la planificación de las asignaturas contenidos que inicialmente no fueron previstos y que resultan necesarios para el desarrollo propuesto. De este modo, la flexibilidad permite, por una parte, incorporar espacios curriculares en los cuales se realicen ejercitaciones para nivelar a los estudiantes que no poseen las competencias de entrada requeridas. Y, por otra

parte, la flexibilidad curricular permite no atenerse a un currículum rígido, sino contemplar la posibilidad real de contar con nuevos contenidos a incorporar, durante el desarrollo del Programa.

En este caso, por ejemplo, en las actividades desarrolladas en el espacio virtual se incluyeron ejercitaciones sobre puntuación aún cuando el programa de la materia da por sentado este contenido y no está explícitamente planificado. Desde la dimensión del contenido, es posible incluir temas que se habían dado por supuesto al desarrollar el programa pero que, según lo que se manifiesta en la cursada, requieren una revisión o mayor ejercitación. La incorporación de contenidos nuevos, no previstos, es una posibilidad real para quienes desarrollan prácticas de enseñanza que se siguen a un modelo de currículum abierto o flexible.

En segundo lugar, notamos que el desarrollo de un programa flexible puede adquirir diferentes características en las prácticas concretas. En este caso, por ejemplo, a partir de detectar la necesidad de reforzar la práctica de competencias -supuestamente- ya adquiridas y también de nuevas competencias, se proponen actividades alternativas a las clases presenciales: los repasos para los parciales y los trabajos prácticos obligatorios. En este caso, la flexibilidad está dada por la creación de un espacio curricular alternativo para alcanzar el objetivo propuesto de la Asignatura que se dicta. El currículum flexible desde una dimensión más práctica de actividades, materiales y estrategias de enseñanza permite diseñar una propuesta formativa que contemple la diversidad en todos los recursos y tareas que se propongan. La variedad y la diversidad caracterizan a los programas flexibles. En el caso de las propuestas blended, la posibilidad de combinar espacios presenciales y virtuales con diferentes fines, pero articulados de modo significativo, permite vehicular propuestas de gran diversidad. En el caso estudiado, se han incorporado actividades diseñadas con cuestionarios autoadministrables, de opción múltiple y de corrección automática, que permitieron a los estudiantes llevar a cabo actividades de práctica que en la presencialidad no se hubieran podido aplicar. De este modo, articular presencialidad y virtualidad resulta ser central para un buen desarrollo.

En tercer lugar, en cuanto a la participación de los estudiantes, el currículum flexible contempla también, entre sus aspectos centrales, la necesidad de una participación genuina por parte de los estudiantes en la propuesta curricular. Si bien en esta experiencia no se hace evidente su intervención para sugerir explícitamente contenidos, sí consideramos que sus aportes han sido centrales para generar, mantener y recrear las propuestas virtuales complementarias. No podemos afirmar que en este punto la experiencia analizada dé cuenta de un currículum flexible desde la participación de los estudiantes, pero sí podemos afirmar que el reconocimiento de esta necesidad es un punto de partida similar. La necesidad concreta de los estudiantes y el reconocimiento de ellas por parte de los docentes es lo que genera una la motivación de llevar adelante la propuesta complementaria y articulada con ambos espacios. Este grado de participación de los estudiantes, es esperable teniendo en cuenta que se trata de una materia introductoria. En materias de años avanzados, sería esperable que los estudiantes tengan una participación activa en los ajustes del currículum.

Por último y en relación con todo lo anterior, las propuestas de currículum flexible, más allá de las formas que asuma esta propuesta, requiere que se establezcan relaciones estrechas entre los docentes y los estudiantes. El rol que asume el docente en una propuesta curricular

de este tipo tiene características particulares. En este rol el docente está abierto a incorporar modificaciones en el devenir de la formación, es un docente que entiende que no es el conocedor total y absoluto de todos los conocimientos, ni que cuenta con la verdad única. El docente, desde estas propuestas debe ser más bien un guía y diseñador estratégico de diversas propuestas de enseñanza. El rol del docente en la propuesta analizada es claramente el de un facilitador estratégico de todo el proceso formativo, con gran capacidad para planificar “durante la enseñanza” y con profundo conocimiento de la “materia a enseñar”. Ello se observa en los ajustes y transformaciones llevadas a cabo durante el transcurso de los diferentes módulos de trabajo y entre curso y curso.

En definitiva, el caso analizado ha proporcionado evidencia empírica relevante para reflexionar sobre el diseño del currículum flexible y las potencialidades de esta modalidad en experiencias educativas concretas. Sería interesante, a modo de proyección de este trabajo, explorar otras propuestas de enseñanza que sean factibles de ser analizadas a la luz de lo que se considera un currículum flexible. Seguramente, al recorrer otras experiencias con grupos de diferentes edades y de diversas áreas de formación (por ejemplo, estudiantes de carreras universitarias que estén cursando sus últimos años), se podrán analizar otras dimensiones y aspectos de dichas propuestas curriculares que contribuyan a las nuevas configuraciones curriculares.

6. REFERENCIAS

- ALVAREZ, G., GARCÍA, M. & QUÉS, MA.E. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la Lengua. Una propuesta para mejorar las habilidades de reformulación productiva de estudiantes preuniversitarios. *Revista Q*, N° 9, Volumen 5,1-24.
- BAIN, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- BANZATO, M.; CORCIONE, M. & GUARDIGLI, L. (2007). *Il Tutor On Line. Un quadro di riferimento per la certificazione delle competenze e della qualità*. Bologna: Clueb.
- BANZATO, M. & CONSTANTINO G.D. (2008) *Competence based tutoring online*, en: M. Kendall & B. Samways (Eds.) *Learning to Live in the Knowledge Society*. Boston (MA): Springer.
- BURBULES, N. & CALLISTER, T. (2001). *Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- CAMILLONI, A. R. W. (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- CONSTANTINO, G.D. (2010) Hacia un currículum interdisciplinar: un nuevo enfoque para la construcción del conocimiento del profesor, en: *Revista Formazione & Insegnamento*, Año 7, Pensa Multimedia.
- CONSTANTINO, G.D.; BANZATO, M. & TEAM MIFORCAL (2006) *Teorías y modelos didácticos*

- según las perspectivas de la investigación cognitiva*. Trabajo inédito. Programa ALFA/MIFORCAL (Máster interuniversitario en formación de Profesorado de Calidad para la Docencia Preuniversitaria). Buenos Aires. Argentina.
- EZCURRA, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos*, 27(107), 118-133.
- FINKEL D. (2008) *Dar clase con la boca cerrada*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- GARCÍA, M. & ALVAREZ, G. (2009). La reformulación de texto fuente en alumnos de nivel preuniversitario: una propuesta superadora de las dificultades en la producción del texto escrito. *Actas de las Jornadas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Leer y escribir: nuevas miradas sobre viejas prácticas*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- GARCÍA, M. & ALVAREZ, G. (2010). Hacia una propuesta superadora de las dificultades de alumnos preuniversitarios en reformulaciones productivas del texto fuente. *Revista Onomazein* 21 (1), 191-223.
- LACON DE DE LUCIA, N.; ORTEGA DE HOCEVAR, S. (2004). La problemática de la escritura en la universidad: una propuesta de solución a partir de la articulación con el Polimodal. *I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad: "Tensiones Educativas en América Latina"*. Santa Rosa (Argentina): Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.
- LITWIN E. (1995) *Tecnología Educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- MARTÍNEZ, M. C. (2006). *Curso virtual de Comprensión y composición de textos escritos*. Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, DINTEV y Gobernación del Valle. Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- MAGGIO, M. (2000) El tutor en la educación a distancia. En Litwin, E. (comp.) (2000) *La Educación a Distancia. Temas para el debate de una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- MAYER, R.E. (2009) *Advances in Specifying What Is to Be Learned*. En Ericsson, K.A. (Ed.) *Development of Professional Expertise*. New York: Cambridge University Press
- MORÁN, L. (2010) Aportes del e-learning. Un estudio sobre el desarrollo de la experiencia MIFORCAL. *Rivista ufficiale della SSIS del Veneto Formazione & Insegnamento*. Volumen 3, N°1
- MORAN, L. (2011) La investigación centrada en el análisis de las practicas societalmente significativas: el caso de la educación a distancia. *Revista Aprendizaje Hoy*. Capital Federal. *Revista de Actualidad Psicopedagógica*. Vol XXXI N°80 p 46-57
- MORIN, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para una educación del futuro*. UNESCO.
- PIACENTE, T. & TITTARELLI, A. M. (2006). Comprensión producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual. *Orientación y Sociedad* 6, 99-126.

- REALE, A. (2008) "Sabía que me gustaba escribir pero nunca pensé que fuera para tanto". Sobre la eficacia de bitácoras y diarios de escritor en el Taller de Expresión I. *Jornadas Académicas 2008 "Producir teoría, pensar las prácticas"*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- REIGELUTH, CH. M. (2000) *Diseño de la Instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Tomo I. Buenos Aires: Santillana, Aula XXI.
- REIGELUTH, CH. M. (2000) *Diseño de la Instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Tomo II. Buenos Aires: Santillana, Aula XXI.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.) (2007). *Estrategias de una investigación cualitativa*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- WEGERIF, R. (2007) *Dialogic Education and Technology*. New York: Springer.
- WILLIS, L. (2009) *Constructivist Instructional Design (C-ID). Foundations, Models, and Examples*. Charlotte (NC): IAP.

Para citar este artículo:

MORÁN, L. & ÁLVAREZ, G. (2013). Currículum abierto y flexible: análisis del caso de una materia universitaria con integración de tic. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 45. Recuperado el dd/mm/aa de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec45/curriculum_abiert_flexible_analisis_materia_universitaria_integracion_TIC.html

Fecha de recepción: 2013-01-07

Fecha de aceptación: 2013-09-13

Fecha de publicación: 2013-09-30