



Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales
Asociación de Universidades Sur Andina

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Diseño de una capacitación tendiente a fortalecer las competencias digitales del profesorado en su dimensión pedagógica, en el modelo de educación de las escuelas EPJA (Educación permanente de jóvenes y adultos).

Maestranda: Paula Gambino, DNI: 22.707.290, email: pgambino@udc.edu.ar

Directora: Dra. Silvia Coicaud

AGRADECIMIENTOS

Llevar adelante un trabajo como este no ha posible desde lo individual, es un logro colectivo. Es por ello que quisiera agradecer a todos los que dedicaron su tiempo para ayudarme a avanzar. Para todos ellos, mi agradecimiento.

Dra. Silvia Coicaud, gracias por dirigir este trabajo.

Profesora Josefa Belcastro gracias por las enseñanzas que me permitieron idear este proyecto.

Directora y docentes de la escuela secundaria 7701 de la ciudad de Puerto Madryn, gracias por brindar su colaboración para que este trabajo pudiese llevarse adelante.

A mi esposo, que me acompañó en cada momento de este trabajo y supo ayudarme con su aliento y paciencia.

RESUMEN

Con la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la educación tiende a desarrollarse como un sistema abierto que exige la innovación de enfoques pedagógicos. Sin embargo, a pesar de la incorporación de las TIC en las aulas, en muchos casos no se evidencian transformaciones en dichos procesos, como tampoco en las estrategias metodológicas ni en las prácticas utilizadas. Una de las variables que se apuntan como generadoras de una mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje mediado por las TIC es la competencia digital que el profesorado debe poseer para su integración en la práctica docente. Los estándares actuales sobre capacitación digital establecen ciertas dimensiones que componen la competencia digital docente, entre ellas la tecnológica, la pedagógica, la comunicación con nuevas herramientas y la integración efectiva de las TIC.

Durante los ciclos lectivos 2019 y 2022 se realizó un diagnóstico para relevar la integración didáctica de las TIC y las competencias digitales del profesorado en una Escuela Secundaria de modalidad de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos (EPJA) que contempla la educación combinada. El diagnóstico realizado mostró que las competencias digitales en su dimensión pedagógica, es una variable a mejorar para lograr una integración adecuada de las TIC.

Este trabajo de final de Maestría presenta una Propuesta de Capacitación Docente tendiente a fortalecer las competencias digitales del profesorado en su dimensión pedagógica, necesaria para lograr la integración de las TIC como mediadoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el modelo de educación de las escuelas EPJA.

PALABRAS CLAVE

Competencias digitales, enseñanza combinada, escuelas EPJA, TIC.

ÍNDICE

1. Justificación	4
1.1. El Diagnóstico Institucional	6
1.1.1. Resumen	6
1.1.2. Diseño del Instrumento	6
1.1.3. Resultados	7
1.1.4. Conclusiones	11
2. Planteamiento del problema	12
3. Objetivos	13
3.1. Objetivos generales	13
3.2. Objetivos específicos	13
4. Marco Teórico	14
4.1. Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje	14
4.2. La Enseñanza combinada	18
5. Propuesta	19
5.1. Destinatarios	20
5.2. Contenidos	20
5.3. Herramientas	20
5.4. Metodología de enseñanza	21
5.5. Actividades de aprendizaje	22
5.6. Materiales	24
5.7. Bibliografía obligatoria	24
5.8. Bibliografía complementaria	25
5.9. Evaluación de los aprendizajes	25
5.10. Acreditación	26
5.11. Organización de los espacios y el tiempo	26
5.12. Cronograma	26
6. Validación de la propuesta	27
7. Evaluación de la propuesta	27
8. Bibliografía	28
9. Anexos	31
9.1. Anexo I	31
9.2. Anexo II	38
9.3. Anexo III	46

1. JUSTIFICACIÓN

El presente proyecto de capacitación docente se centra en el ámbito de la modalidad de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos Nivel Secundaria (EPJA) y considera los lineamientos propuestos en el Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ), Ley de Educación de la Provincia del Chubut / 91-10. Utilizar las posibilidades que ofrecen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como un recurso didáctico significativo integrando su uso a las propuestas de aprendizaje y de enseñanza, se enmarca entre los lineamientos que se proponen en el DCJ para la modalidad EPJA de la Provincia del Chubut. A partir del año 2010, con la Resolución CFE 118/10, se inicia en la Argentina un proceso de transformación de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos con el fin de afianzar la identidad de la modalidad y posibilitar efectivamente que los jóvenes y adultos que no han completado la educación primaria o secundaria puedan ejercer su derecho a la educación. La nueva propuesta de la modalidad EPJA en Chubut fue implementada a partir de la cohorte 2017.

Uno de los aspectos más relevantes del cambio propuesto se refiere a la dimensión curricular, en la cual se establecen como ejes centrales: a) un enfoque del aprendizaje que apuesta al desarrollo y construcción de capacidades generales y específicas, b) la construcción de núcleos conceptuales que permiten comprender, interpretar y transformar las situaciones problemáticas y desarrollar proyectos de acción, y c) la estructura modular basada en criterios de flexibilidad y apertura. En relación a este último punto debe considerarse que una característica específica de la modalidad EPJA es la heterogeneidad de la población de su alumnado: en cuanto a edades, a su inserción laboral, a los niveles iniciales de aprendizaje, a las diferentes expectativas y motivaciones que tienen para aprender y en cuanto a las estrategias que han construido para desenvolverse en el mundo. La Educación de Jóvenes y Adultos, en el marco de la educación permanente, debe dar respuesta a esta diversidad. De ahí los enormes desafíos que existen: construir una propuesta curricular, evaluar los aprendizajes, y diseñar programas modulares y flexibles.

Los criterios de flexibilidad y apertura inherentes a la modalidad reconocen una diversidad de formatos educativos tales como: no gradualidad, calendario diferido, multiciclo, múltiples articulaciones con organizaciones sociales, presencialidad, educación a distancia y educación combinada. En este sentido, se plantea la necesidad de diseñar alternativas organizacionales con nuevas combinaciones de las categorías de “espacio y tiempo”. La especificidad de la modalidad se fundamenta además en la noción de aprendizaje permanente reflejando la necesidad de formar a un individuo capaz de aprender a aprender para seguir aprendiendo durante toda la vida. Considera la no gradualidad como una propuesta metodológica que permite avanzar en el aprendizaje según las capacidades de cada estudiante. Considera además el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje centrado en el estudiante. Es una propuesta en la cual la relación docente–estudiante está mediada pedagógicamente por artefactos, entre ellos, las TIC. Utilizar las posibilidades que ofrecen las TIC como un recurso didáctico significativo integrando su uso a las propuestas de enseñanza y aprendizaje, se enmarca entre los lineamientos del DCJ para la Modalidad EPJA de la Provincia del Chubut. En el mismo documento, y en coherencia con los criterios de flexibilidad y apertura que sustentan las prácticas pedagógicas en las escuelas EPJA,

se establecen lineamientos relacionados con las capacidades digitales que los docentes deben poseer. En particular se hace referencia a que el docente debe diseñar situaciones y actividades para cuya resolución se requiera el uso de diversos artefactos culturales, en particular, las nuevas tecnologías. Se enfatiza en la necesidad de dilucidar cuáles son los aportes de los diversos artefactos mediadores a la construcción de conocimientos y a la participación en la cultura contemporánea. También implica poder distinguir entre el uso de las nuevas tecnologías como objeto de aprendizaje y el uso de las mismas como artefactos mediadores para otros aprendizajes.

Con la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la educación tiende a desarrollarse como un sistema abierto y permanente, que exige la innovación de enfoques pedagógicos para favorecer el aprendizaje autónomo e independiente, el trabajo en equipo y el desenvolvimiento de procesos interactivos de comunicación y apropiación del conocimiento mediados por la acción dialógica entre docentes y estudiantes. Sin embargo, a pesar de la incorporación de las TIC en las aulas, en muchos casos no se evidencian transformaciones en los en dichos procesos en general, como tampoco en la metodología educativa en particular. Una de las variables que se apuntan como generadoras de una mejora en la calidad educativa mediada por las TIC es la competencia digital que el profesorado ha de poseer para su integración en la práctica docente (Cabero-Almenara *et al.*, 2010).

La competencia digital considera el dominio técnico de herramientas tecnológicas y digitales, aspectos cognitivos y comunicativos y aspectos éticos y legales. Estas competencias se refieren a habilidades y destrezas para buscar, seleccionar y procesar críticamente la información, transformarla en conocimiento y comunicarlo haciendo uso de las TIC (Adell, 2010). Trasladado a los saberes que conforman la competencia digital referida a la labor del profesorado, el docente no solo debe poseer competencias digitales en cada uno de los citados aspectos, sino que debe articular dichos conocimientos con sus saberes pedagógicos y disciplinarios, de tal manera que logre ejercer una acción didáctica integrando a las TIC para renovar las metodologías de enseñanza. Se requiere que el mismo pueda disponer de determinados elementos teóricos que lo guíen desde el punto de vista didáctico, pedagógico y tecnológico y que tales componentes se vean en interacción (Cabero-Almenara *et al.*, 2010; Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020; Palacios Rodríguez, Cabero-Almenara, y Barroso Osuna, 2023). En este sentido los estándares actuales sobre capacitación digital establecen ciertas dimensiones que componen la competencia digital docente hacia las TIC, entre ellas: 1) Tecnológica, 2) Pedagógica, 3) Comunicación con nuevas herramientas y 4) Integración efectiva de las TIC (Adell, 2010; Area Moreira, 2010; Cabero-Almenara *et al.*, 2010, Perrenoud, 2004).

La necesidad de formación en competencias digitales, en general, y en formación virtual, en particular, pasa porque el docente aplique nuevas estrategias de formación que lleven a que el estudiante tenga un papel más activo en su proceso formativo y que adquiera niveles de autorregulación y de autonomía en su aprendizaje. Si bien, la pandemia Covid-19 (2020-2021) ha tenido repercusiones positivas en cuanto a la adquisición de estas competencias digitales y a la transformación de las actitudes iniciales de los docentes hacia la utilización de las tecnologías, las investigaciones realizadas han puesto de manifiesto que el nivel de dominio que poseen los

docentes no es tan elevado como cabría esperar (Cabero-Almenara *et al.*, 2022; Chacon, 2022; Sierralta-Pinedo, 2021).

1.1. Diagnóstico Institucional

1.1.1 Resumen

Durante los ciclos lectivos 2019 y 2022 se realizó un diagnóstico para relevar la integración didáctica de las TIC y competencias digitales del profesorado en la Escuela Secundaria 7701 de modalidad EPJA, de la ciudad de Puerto Madryn. Los resultados obtenidos en ambos ciclos muestran que la capacitación docente en competencias digitales en su dimensión pedagógica, es una variable a mejorar para lograr una integración efectiva de las TIC. Si bien, la experiencia en pandemia ha tenido repercusiones positivas en cuanto a una mayor utilización de las TIC, es relevante la diferencia observada entre conocimiento e integración de estas herramientas tecnológicas. La mayoría de los docentes posee formación en TIC, sin embargo, esta podría haberse centrado en adquirir capacidades técnico-instrumentales sin incorporar la dimensión pedagógica para su uso (Cabero-Almenara, 2004, Cabero-Almenara *et al.*, 2010). Este aspecto se pone de manifiesto en el uso casi exclusivo que se les da a las TIC como soporte para los materiales didácticos o como recurso para la búsqueda de información sin un propósito claro de aprendizaje. La valoración positiva que los docentes le otorgan a las TIC se relaciona con su potencial de motivación en los estudiantes y con las posibilidades de acceso a una variada fuente de información, sin focalizar en el potencial de estas herramientas para transformar y mejorar el aprendizaje (Coll, 2008). La potencialidad de las TIC en mejorar la comunicación interpersonal, el trabajo colaborativo o la individualización de la enseñanza, entre otros, son aspectos que no se manifiestan entre aquellos reconocidos por el profesorado de la institución. Tras la experiencia realizada en la pandemia los docentes valoraron más positivamente las TIC para ser utilizadas principalmente por su potencialidad en mejorar la flexibilización del tiempo y el espacio, estando ausentes en su mayoría sus potencialidades pedagógicas.

1.1.2 Diseño del instrumento para el diagnóstico

Para diagnosticar las competencias que el profesorado posee hacia las TIC, se elaboró un instrumento diseñado *ad hoc* que asume las ideas que se utilizan actualmente sobre los estándares de Capacitación digital (UNESCO, 2008, Adell, 2010; Area, 2010; Cabero-Almenara, 2010) y representan un modelo referencia que permiten valorar las competencias que los docentes poseen. Para desarrollar el instrumento de recolección de datos cuantitativos se desarrolló un cuestionario (Anexo I). Se formularon 44 ítems (indicadores) en una escala de tipo Likert, agrupados en las siguientes dimensiones y distribuidos de la siguiente manera: Aspectos Tecnológicos (11 ítems), Aspectos de comunicación con nuevas tecnologías (7 ítems) y Aspectos Pedagógicos (27 ítems). Dentro de la categoría Aspectos pedagógicos se distinguen aquellos de competencia hacia las TIC (12 ítems) y aquellos de su integración efectiva en la enseñanza (14 ítems). Los ítems han sido

desarrollados tomando como referencia a los instrumentos desarrollados por Cabero-Almenara *et al.*, 2010, Flores y Roig, 2016 y las definiciones de Perrenoud, 2004 sobre las competencias para enseñar.

Los ítems contienen las siguientes cinco categorías de respuesta:

1. NC: desconoce lo solicitado.
2. Nunca/Nada
3. Rara vez/Poco
4. A veces/ Ni mucho ni poco
5. Frecuentemente/Bastante
6. Siempre/ Mucho

Además, en el instrumento se han incorporado preguntas abiertas con el fin de contrastar la información recogida en las encuestas y para determinar la percepción de los docentes en cuanto a la integración de las TIC. La escala diseñada fue evaluada por las docentes de la Maestría Enseñanza en Escenarios Digitales, lo cual permitió optimizar el instrumento en base a su análisis. El cuestionario fue completado 30 docentes que se desempeñan en la institución.

Para el procesamiento y análisis de la información cuantitativa proveniente de las encuestas se utilizó estadística descriptiva. Se agruparon los ítems pertenecientes a cada dimensión de competencia docente permitiendo obtener las medias aritméticas. Se utilizó el paquete estadístico Infostat versión estudiantil. Para el procesamiento y análisis de la información cuantitativa proveniente de las preguntas abiertas se determinaron las limitaciones y las oportunidades para lograr la integración de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.1.3 Resultados

Resultados análisis cualitativo

Competencias Tecnológicas

La mayoría de los docentes manifestó poseer competencias tecnológicas para el uso de las TIC y actualizar sus conocimientos frecuentemente. Los datos tienden a agruparse en los valores 5 y 6 para las preguntas sobre conocimiento de aspectos tecnológicos en ambos ciclos (Figura 1). Sin embargo, se aprecia una diferencia entre el conocimiento tecnológico que los docentes poseen sobre estas herramientas y el uso que les dan en los procesos formativos. Los docentes respondieron conocer, pero no utilizar herramientas de publicación en red o entornos virtuales de aprendizaje y solo alguna vez realizan actividades por medio de recursos multimedia (los datos tienden a agruparse en los valores 3 y 4 en los ítems 2, 9 y 10. Así mismo manifestaron utilizar solo ocasionalmente herramientas de trabajo colaborativo, ítems 8 y 6 (Figura 1).

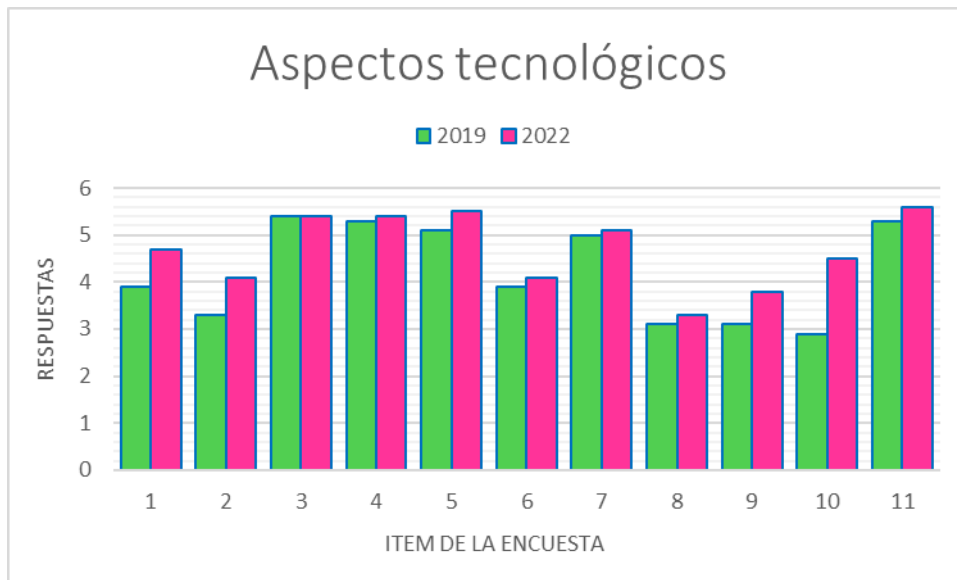


Figura 1. Media aritmética para cada ítem sobre aspectos tecnológicos de una encuesta en escala Likert realizada a 10 profesores. Contiene 6 categorías de respuesta (1: Desconoce lo solicitado, 2: Nunca/Nada, 3: Rara vez/Poco, 4: A veces/ Ni mucho ni poco, 5: Frecuentemente/Bastante, 6: Siempre/ Mucho). Cada ítem corresponde a una pregunta del cuestionario (preguntas 1 a 11, Anexo II)

Comunicación con nuevas tecnologías

La mayoría de los docentes encuestados manifestó debilidades en relación a los aspectos de comunicación con nuevas tecnologías en ambos ciclos. Si bien los datos tienden a agruparse en los valores 5 y 6 para las preguntas sobre aspectos relacionados con los conocimientos sobre las tecnologías de la comunicación como: páginas web, blogs, foros, plataformas virtuales (ítems 12, 15 y 16. Figura 2), esta tendencia no se traduce en su práctica. Herramientas de comunicación interpersonal en red y de trabajo colaborativo son utilizadas con baja frecuencia. Así mismo manifestaron poseer escasos conocimientos en relación a la gestión de estos recursos (ítems 13, 14, 17, y 18. Figura 2). Si bien en el ciclo 2022 se observa un mayor conocimiento de estos recursos que en el ciclo 2019.

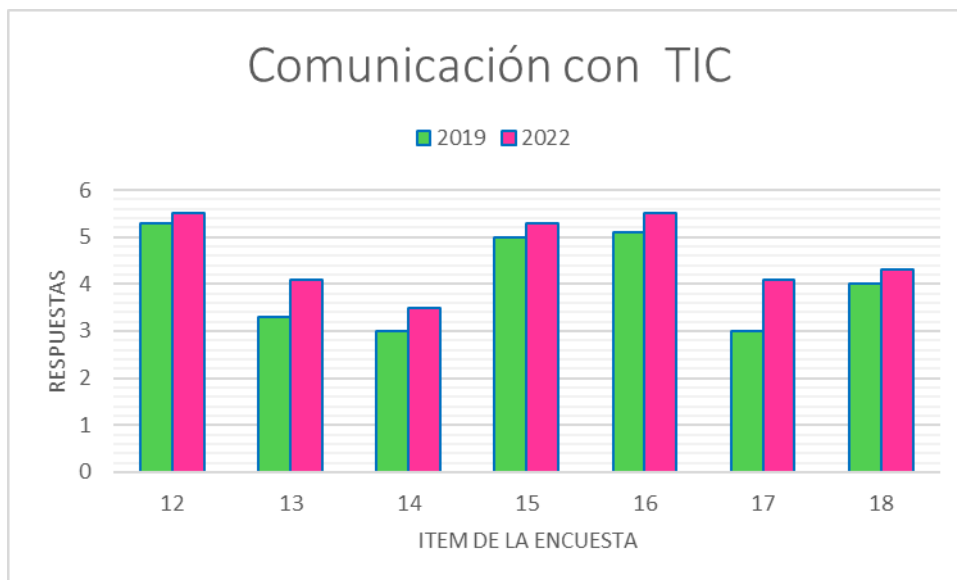


Figura 2. Media aritmética para cada ítem sobre comunicación con TIC de una encuesta en escala Likert realizada a 10 profesores. Contiene 6 categorías de respuesta (1: Desconoce lo solicitado, 2: Nunca/Nada, 3: Rara vez/Poco, 4: A veces/ Ni mucho ni poco, 5: Frecuentemente/Bastante, 6: Siempre/ Mucho). Cada ítem corresponde a una pregunta del cuestionario (preguntas 12 a 17, Anexo II)

Aspectos Pedagógicos: competencia hacia las TIC e Integración efectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje

La misma tendencia observada para las dimensiones tecnología y de comunicación se evidenció en los aspectos pedagógicos: competencia hacia las TIC e integración efectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si bien la mayoría de los docentes manifestó poseer competencias pedagógicas hacia las TIC, estas no se traducen en su integración efectiva. Esta tendencia se observó en 2019 y en 2022. (Figuras 3 y 4). Los docentes en su mayoría realizan un uso de la tecnología para el acceso a la información (ítems 30 y 31. Figura 4) y utilizan programas específicos y materiales educativos multimedia (ítems 37, 39 y 41 Figura 4). Sin embargo, el trabajo colaborativo en red y el diseño de actividades de evaluación y seguimiento en alguna plataforma virtual fueron los ítems menos puntuados (32, 33, 34, 35 y 42 Figura 3). Este resultado se relaciona con la respuesta que dan los docentes en cuanto a poseer pocos conocimientos sobre diseñar actividades en red que complementan o apoyan los procesos de enseñanza y aprendizaje presenciales (ítem 23 Figura 3)

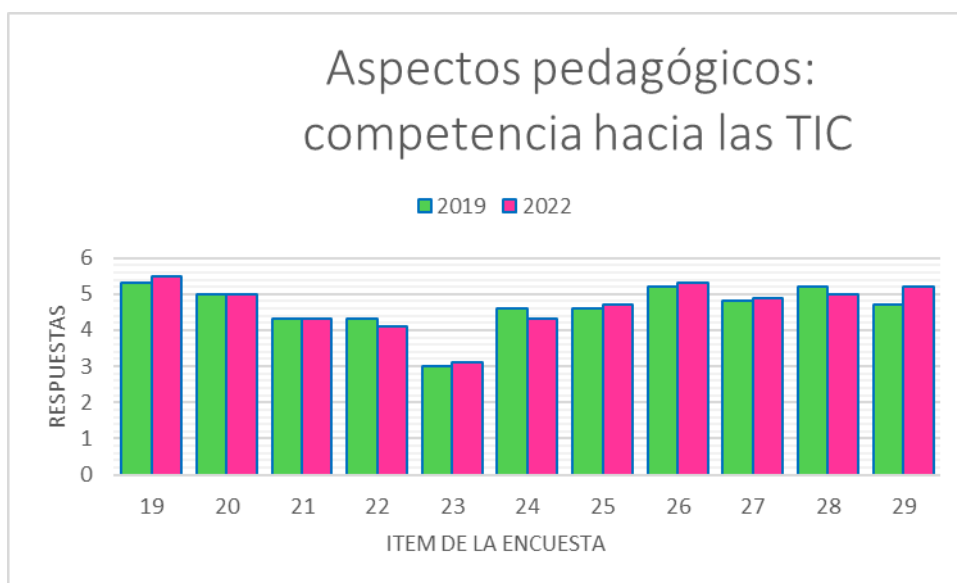


Figura 3. Media aritmética para cada ítem sobre competencia hacia las TIC de una encuesta en escala Likert realizada a 10 profesores. Contiene 6 categorías de respuesta (1: Desconoce lo solicitado, 2: Nunca/Nada, 3: Rara vez/Poco, 4: A veces/ Ni mucho ni poco, 5: Frecuentemente/Bastante. 6: Siempre/ Mucho). Cada ítem corresponde a una pregunta del cuestionario (preguntas 12 a 17, Anexo II)

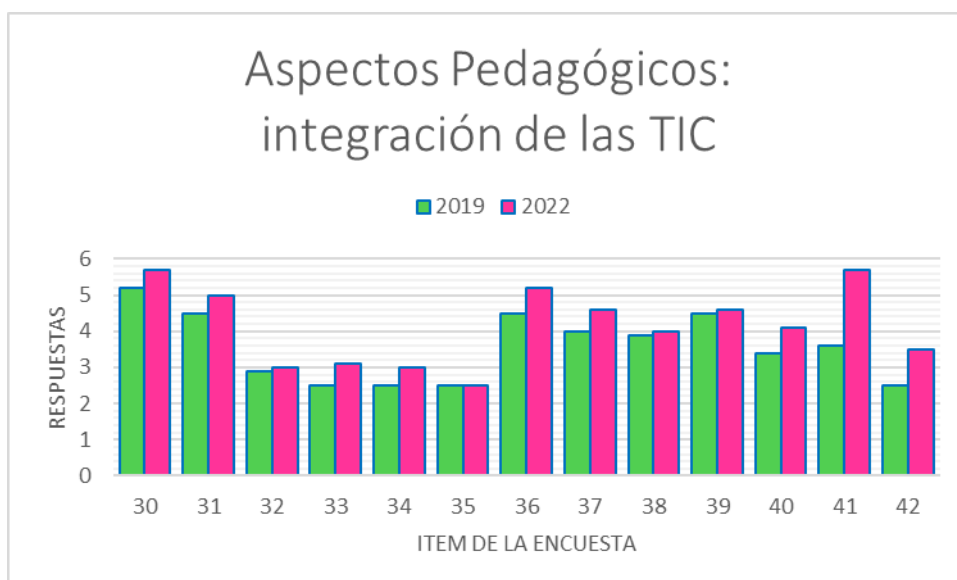


Figura 4. Media aritmética para cada ítem sobre integración de las TIC de una encuesta en escala Likert realizada a 10 profesores. Contiene 6 categorías de respuesta (1: Desconoce lo solicitado, 2: Nunca/Nada, 3: Rara vez/Poco, 4: A veces/ Ni mucho ni poco, 5: Frecuentemente/Bastante. 6: Siempre/ Mucho). Cada ítem corresponde a una pregunta del cuestionario (preguntas 30 a 42, Anexo II)

Resultados análisis cualitativo

En las opiniones recabadas de las preguntas abiertas se evidencia que los recursos tecnológicos más utilizados por los docentes para la enseñanza se refieren a software específicos, como procesador de texto y planillas de cálculo o para el diseño de imágenes en pocos casos. Las actividades en entornos virtuales que los docentes diseñan se focalizan en la búsqueda de información y la utilización de las aulas virtuales, principalmente la aplicación Classroom de Google, como soporte de material didáctico en forma de texto y audiovisual. Para la totalidad de los docentes encuestados la valoración que le otorgan a las TIC en la enseñanza se refiere a su potencial para despertar una alta motivación en los estudiantes debido principalmente a la novedad tecnológica. En el ciclo 2022 se valora también su potencial para la flexibilización de tiempo y espacio especialmente en condiciones de aislamiento sanitario. Sin embargo, en 2022 los docentes manifestaron haber dejado de utilizar recursos TIC debido fundamentalmente al tiempo que necesitan para el diseño de actividades. Los mismos docentes reconocían que el seguimiento, la organización del tiempo, la preparación de actividades y la evaluación de los estudiantes, fueron de las actividades que mayor inversión de tiempo les requirieron y dificultades le crearon.

En cuanto a las limitaciones para la utilización de las TIC en la institución, los docentes coincidieron en que muchos estudiantes no poseen dispositivos o conectividad en sus hogares. También evidenciaron alguna resistencia a su utilización por parte de los estudiantes de mayor edad. Algunos estudiantes dejaron de estudiar durante 2020 debido a estos motivos. Asimismo, se mencionaron limitaciones relacionadas con la infraestructura escolar, como deficiencias en la conectividad y una dotación tecnológica insuficiente y no actualizada del aula de informática y falta deficiente instalación eléctrica en las aulas para cargar las baterías de los dispositivos. En el ciclo 2022 la conectividad ya no se presentó como una limitación en la institución.

1.1.4 Conclusiones

Las competencias digitales en su dimensión pedagógica que poseen los profesores de la institución poseen, es una variable a mejorar para lograr una integración adecuada de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es relevante la diferencia que se da entre conocimiento e integración de estas herramientas tecnológicas. La mayoría de los docentes poseen formación en TIC, sin embargo, esta podría haberse centrado en adquirir capacidades técnico-instrumentales sin incorporar la dimensión pedagógica para su uso (Cabero-Almenara *et. al.*, 2004, 2010, 2022). Este aspecto se pone de manifiesto en el uso casi exclusivo que se les da a las TIC como soporte para los materiales didácticos o como recurso para la búsqueda de información sin un propósito claro de aprendizaje.

La valoración positiva que los docentes le otorgan a las TIC se relaciona con su potencial de motivación en los estudiantes y con las posibilidades de acceso a una variada fuente de información, sin focalizar en el potencial de estas herramientas para transformar y mejorar el aprendizaje. La potencialidad de las TIC en mejorar aspectos como la flexibilización en tiempos y espacios, mejorar la comunicación interpersonal, el trabajo colaborativo o para la individualización de la enseñanza, entre otros, son aspectos que no se manifiestan entre aquellos reconocidos por profesorado de la institución. Así mismo, luego de la experiencia debido a la

emergencia sanitaria durante 2020, los mismos docentes reconocían sus dificultades y limitaciones para el seguimiento, la organización del tiempo, la preparación de actividades y la evaluación de los estudiantes.

Los resultados de este diagnóstico indican que son necesarias acciones orientadas a profundizar las competencias digitales en su dimensión pedagógica a los fines de lograr una integración de las TIC como mediadoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la institución. La valoración positiva que el profesorado mostró hacia las TIC resulta en una fortaleza para implementar programas formativos

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El DJC de las escuelas EPJA contempla la educación combinada, sin establecer la modalidad de la misma. Por lo cual la institución educativa 7701 tiene una cierta autonomía para su implementación que se traduce en no controlar la asistencia en forma regular de los estudiantes. La institución cuenta con 250 estudiantes regulares aproximadamente, sin embargo, el número de inscriptos casi duplica al número de estudiantes que asiste en forma regular a las clases. En respuesta a los lineamientos DCJ la escuela cuenta con conectividad y con una plataforma virtual *Classroom*, en la *Suite de Google* para Educación. Sin embargo, no se establecen en el proyecto institucional metodologías mediadoras para la modalidad de educación combinada como los son los EVE/A.

El diagnóstico realizado mostró que la capacitación docente en competencias digitales en su dimensión pedagógica, es una variable a mejorar para lograr una integración adecuada de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje y que predomina en la institución el modelo organizativo basado en el encuentro físico. Sin embargo, durante la pandemia el conjunto del estudiantado y el profesorado ha vivenciado la experiencia de enseñar y aprender en línea desde casa. Este hecho no solo ha favorecido que se incremente la utilización de la plataforma virtual institucional sino también actitudes más predisuestas y abiertas, como se evidencia en la valoración positiva que el profesorado muestra hacia las TIC. Esta valoración positiva hacia las TIC resulta una fortaleza y una oportunidad para implementar programas formativos en la institución.

Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, EVE/A, por sus características pueden constituirse como un poderoso mediador en la modalidad de educación combinada (Andino y Sánchez, 2017; Area-Moreira, 2020; Furman 2020; Nuñez-Canal y Obesso, 2021; Viñas, 2021). En este sentido tienen como ventaja el poder seguir “comunicados” y aprender fuera del ámbito educativo durante el tiempo que transcurre hasta la próxima clase presencial. La posibilidad de seguir comunicados fuera de espacio y tiempo escolar es de especial relevancia en la modalidad de las escuelas EPJA. El estudiantado en su mayoría, presenta asistencia de forma muy irregular y después de presenciar una clase en el aula de la escuela, no vuelve a tener contacto con el espacio curricular hasta que asisten a una próxima clase, lo cual puede ser semanas después.

En el modelo de educación combinada, en el cual la presencialidad y el espacio virtual se combinan, la innovación no se agota en la incorporación de las plataformas. Deberán integrarse las posibilidades de la acción tutorial y comunicacional, que faciliten mayores y mejores posibilidades de interrelaciones entre los agentes del proceso, garantizando un diálogo con los profesores, la información, los materiales educativos, y contribuyendo así a la formación de redes de conocimiento (Latorre, 2014; Area-Moreira, 2020). Una de las variables que se apuntan como generadoras de una mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC es la competencia digital que el profesorado ha de poseer para su integración en la práctica docente (Cabero-Almenara *et al.*, 2010; Cabero-Almenara *et al.*, 2022)

En este trabajo se presenta una propuesta de capacitación tendiente a fortalecer las competencias digitales del profesorado en su dimensión pedagógica, necesaria para lograr la integración de las TIC en el modelo de educación combinada de las escuelas EPJA.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivos generales

- Apropiarse de un entorno pedagógico-tecnológico para enriquecer las propuestas de enseñanza.
- Gestionar instancias de comunicación didáctica para promover mejores aprendizajes.
- Generar ambientes colaborativos mediante la utilización de diferentes herramientas digitales
- Desarrollar habilidades pedagógicas necesarias para la tutoría en entornos virtuales de aprendizaje.

3.2. Objetivos específicos

- Explorar las posibilidades de Classroom y la Suite de Google para educación.
- Experimentar la potencialidad pedagógica del trabajo colaborativo mediado por TIC.
- Integrar elementos virtuales y actividades presenciales.
- Gestionar la comunicación didáctica (sincrónica y asincrónica) experimentando diferentes entornos digitales.
- Explorar diferentes instrumentos de evaluación de los aprendizajes colaborativos enriquecidos por tecnología.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje

La naturaleza social del conocimiento en la actualidad tiene consecuencias sobre toda la educación, los diseños curriculares y la capacitación docente. La formación del profesorado pasa por no perder de vista tres aspectos: a) el nuevo contexto de la sociedad del conocimiento y la información, b) las características que se presentan en los nuevos entornos formativos, y c) los nuevos roles del profesorado (Cabero-Almenara, 2004). La conectividad en la sociedad actual no solo ha modificado el modo en que se produce el conocimiento, sino también los espacios de aprendizaje. Estos están siendo transformados en una red que combinan los espacios físicos y los espacios virtuales, donde el aprendizaje ocurre en cualquier momento y en cualquier lugar (Gros, 2015) y donde los modelos pedagógicos tradicionales (vertical descendentes) están siendo remplazados por experiencias más participativas (Ayuste *et al.*, 2012). En estos nuevos espacios virtuales de enseñanza y aprendizaje la innovación pedagógica consiste en diseñar situaciones que doten de sentido a la conectividad y al aprendizaje.

El principal potencial que se les otorga a los EVE/A es que representan un espacio donde se producen y facilitan las interacciones humanas, la comunicación y el intercambio. Posibilitan la construcción activa y colaborativa de conocimiento integrando el uso de la tecnología con las pedagogías para crear, compartir y aprovechar las ventajas del aprendizaje ubicuo de manera sincrónica y asincrónica. Se constituyen como espacios de formación autónoma donde cada estudiante es responsable de la organización de su propio aprendizaje. Así, se expanden las fronteras para que las personas puedan estudiar lo que deseen sin importar la distancia entre la institución educativa y su hogar. Para las instituciones educativas representan un sistema que les permite ampliar sus aulas sin tener que levantar nuevas paredes. Esto implica replantear un nuevo escenario y pensar en nuevas propuestas de trabajo.

En los EVE/A se evidencia cómo la nueva textualidad transforma el espacio educativo en interactivo y propicia un lugar más activo a los estudiantes en la interacción con los contenidos, en la interacción entre estudiantes y con el profesor. Los recursos que los conforman convergen en un sistema de diálogo determinado por las decisiones de los estudiantes. Es un material abierto que invita al estudiante a agregar nuevos elementos y construir contenidos (Area Moreira, 2015). Responden al propósito de desarrollar habilidades para el uso de herramientas tecnológicas y meta cognitivas (aprender a aprender, planificación del propio aprendizaje, auto evaluación, etc.). Estos procesos de interacción logrados a través del EVE/A potencian la construcción de significados compartidos.

El sistema de comunicaciones en los EVE/A permite el diálogo de los estudiantes con el material, con el tutor y con otros estudiantes (Andino y Sánchez, 2017). Se presentan como un espacio para el trabajo colaborativo y permiten establecer canales de comunicación que posibilitan a los tutores

acompañar a los estudiantes en el proceso de realización de actividades y brindar retroalimentación con flexibilidad temporal. Facilitan la posibilidad de participación de los estudiantes. Esto sucede debido a que se amplían las formas en las que pueden comunicarse. Así, se potencian las oportunidades de que los estudiantes sean los principales actores.

Las Tutorías representan uno de los pilares sobre los que se consolida la educación en entornos virtuales (Valverde Berrocoso y Garrido Arroyo, 2005, Vercher-Ferrándiz, M. 2021). La idea de guía es la que aparece con más constancia en la definición de la tarea del tutor y su función se realiza a través del seguimiento y la ayuda pedagógica que realiza de manera sostenida en el proceso de aprendizaje. La enseñanza en entornos virtuales no se limita a presentar información o plantear tareas a realizar. Tiene un componente necesario de “realización conjunta de tareas” entre profesor y estudiante. La actividad conjunta es el factor fundamental del aprendizaje en estos contextos (Onrubia, 2016). Sólo a partir de ella el estudiante podrá desarrollar una actividad mental constructiva más allá de lo que su interacción solitaria con el contenido le permitiría hacer, promoviendo además la correcta autodirección y proporcionando los criterios para la auto-evaluación. El tutor no es el protagonista o el centro del proceso, si no el dinamizador que debe orientar el proceso hacia el objetivo. Así entendida, la enseñanza en entornos virtuales representa una concepción opuesta a la de los modelos transitivos y lineales, centrados en la provisión y distribución de contenidos cerrados. Estos modelos no consideran los procesos de construcción del estudiante, como así tampoco los procesos sociales de ayuda, de soporte y de actividad conjunta entre profesor y estudiante.

Los foros utilizados como herramienta pedagógica, representan un elemento innovador para el aprendizaje (Sanz, 2006; Perazzo, 2015; Area-Moreira *et al*, 2020). El aprendizaje mediante la participación guiada en foros de debates está basado en los intercambios entre pares, los estudiantes participan y dejan de ser espectadores pasando a tener un rol activo en la construcción de su conocimiento. En ellos los estudiantes son los protagonistas de la interacción y el docente es el facilitador, mediador, orientador, que potencia el debate y construye conceptos junto con los integrantes del grupo, rescatando las ideas más importantes y sintetizando la información. Son un espacio de socialización que facilita el desarrollo de una comunidad de aprendizaje.

El material didáctico digital brinda la posibilidad de presentar al material didáctico como un material abierto que invita al estudiante a agregar nuevos elementos y construir contenidos (Odetti, 2016). Los materiales didácticos transmedia comprometen activamente al estudiante en un proceso comunicativo de diálogo y en la construcción colectiva del conocimiento a través de la colaboración. Los materiales tutoriales o de orientación para la cumplimentación de proyectos y tareas promueven el autoaprendizaje de los estudiantes (Area Moreira *et al*, 2020). Además, un material que puede presentarse en distintos formatos (lectura, video, imagen, enlace) propone una nueva forma de enseñar y aprender, ya que atiende a la diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes, lo cual representa una oportunidad de aprendizaje en las aulas heterogéneas.

La ubicuidad permite elegir cuándo y dónde aprender. Promueve así la adaptación a los diferentes estilos de aprendizaje, un ritmo individual de avance y el desarrollo de habilidades de aprendizaje

auto-dirigido. La ubicuidad transfiere la responsabilidad de la aprehensión de contenidos al estudiante, y al profesor, la organización de su práctica a fin de guiar las actividades proponiendo un cambio en los roles tradicionales. Además, la posibilidad de elegir cuándo y dónde aprender flexibiliza el tiempo de estudio para acomodarse a las posibilidades personales y a la modalidad educativa combinada.

El Aprendizaje Colaborativo es una metodología didáctica que se desarrolla necesariamente en contextos abiertos de enseñanza y aprendizaje. El aprendizaje colaborativo puede ser transformado por la incorporación de las TIC en dos aspectos principales: la comunicación y la gestión de la información (Badía y García, 2006,). Las TIC pueden contribuir a facilitar el trabajo del estudiante fomentando el trabajo autónomo y la autorregulación del aprendizaje ya que permiten gestionar el tiempo, el lugar para realizar sus actividades y el acceso y la gestión de la información (Area-Moreira *et al*, 2020). Pero además de este trabajo individual, el estudiante deberá coordinar su tarea con el resto de los miembros del grupo, intercambiar y compartir ideas, resultados y tomar decisiones en grupo. El trabajo colaborativo se logra comunicando dialogando y compartiendo, las TIC potencian las posibilidades de comunicación y de trabajo entre los estudiantes y facilitan al docente proporcionar la información y la comunicación con cada uno de los estudiantes en particular.

La evaluación continua y auténtica se centra principalmente en los procesos y en el desarrollo de habilidades significativas más que en medir la adquisición de conocimiento. Focaliza en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje, y que utilice la autoevaluación como medio para alcanzar los conocimientos propuestos. Por lo tanto, requiere del seguimiento continuo y la ayuda pedagógica del profesor durante la realización de las actividades (Coicaud, 2018). Las TIC presentan potencialidades para mejorar la evaluación continua que posibilitan un tipo de evaluación que ocurre en tiempo real durante todo el proceso de aprendizaje y la comunicación continua y personalizada entre el docente y el estudiante.

En el ámbito de la evaluación, tanto en la modalidad presencial como en EVE/A existe un protagonismo de los instrumentos y de un tipo de evaluación acreditativa. Sin embargo, para producir una mejora en la evaluación de los aprendizajes el énfasis que se imprime a los instrumentos de evaluación deberá trasladarse a otros factores de proceso evaluativo (Barberà, 2016). Uno de los factores más potentes es la comunicación de los resultados a los alumnos (Coll *et al.*, 1995). Esta sirve para calificar y ejercer la función más normativa de la evaluación, pero también para desarrollar la más psicopedagógica dando una importancia central a las ayudas educativas y a la retroalimentación que se potencian en un contexto virtual. Evaluar, valorar y reconocer la progresión del conocimiento enriquecido con tecnología requiere no solo del diseño de instrumentos que logren un mejor balance entre evaluaciones formativas y sumativas, si no de que ocurra una modificación en el concepto tradicional de la evaluación (Cobo, 2016). Tanto en entornos virtuales como presenciales, se requiere mayor énfasis en la tutoría, en el seguimiento del progreso, y en la pertinencia de los aprendizajes.

La Evaluación Colaborativa posibilita la valoración tanto del producto colaborativo (como son los debates virtuales en foros y grupos de trabajo), como del proceso de los diferentes grupos. En

el trabajo colaborativo virtual el profesor puede recibir distintos tipos de evidencias para el seguimiento del aprendizaje, puede visualizar a distancia el proceso de los grupos y el aporte individual al trabajo y puede evaluar el proceso de cada estudiante, además de otorgar de una valoración compartida de todo el grupo (Barberà, 2016).

Los Instrumentos de Evaluación. Para la valoración de las actividades de aprendizaje colaborativo mediado por TIC se propone la utilización de rúbricas de evaluación, autoevaluación, coevaluación y los e-portafolios (Barberà, 2006, 2016). La elaboración de los instrumentos de evaluación se enmarca en la metodología de evaluación auténtica. Su uso facilita la evaluación para ambos tipos de objetivos, de contenido y de proceso, brinda al estudiante la posibilidad de conocer los criterios de evaluación, facilitan la comprensión global del tema y la relación de las diferentes capacidades. Estas funciones permiten dotar de responsabilidad al alumnado de su propio aprendizaje, que en función de los criterios expuestos pueden revisar sus trabajos antes de entregarlos al profesor. Además, ofrecen al profesor una retroalimentación sobre la eficacia de los métodos de enseñanza que se han empleado. Las rúbricas de evaluación contribuyen a la conformación de los e-portafolios. El e-portafolio es una herramienta tecnológica para el registro de las evidencias de los aprendizajes y la reflexión de los estudiantes respecto a sus procesos de aprendizaje. Las posibilidades más relevantes que ofrece el portfolio electrónico se refieren a la reflexión continua del estudiante y a la retroalimentación que el estudiante recibe de su proceso (Juan-Lázaro y Area-Moreira, 2022). La reflexión y la comunicación constantes sobre el propio aprendizaje convierten el portfolio en un sistema de evaluación en el marco de la evaluación continua y formativa.

Sin embargo, la posibilidad de enriquecer las prácticas pedagógicas de enseñanza en los EVE/A, requiere resolver una serie de problemáticas. Para que la educación en línea funcione es necesario reducir la brecha digital entre el estudiantado, ya sea en el acceso a las herramientas como en las capacidades digitales. Otro reto a resolver es enseñar a los estudiantes a aprender de manera autónoma. La flexibilidad que ofrece la educación en línea requiere capacidades como la organización de sus tiempos, de las de rutinas de trabajo, y la capacidad de autoevaluarse.

Entre las dificultades para que los entornos EVE/A representan una oportunidad diferente para el aprendizaje se destaca que estos pueden resultar en espacios poco aprovechados debido a que requieren una formación específica por parte del profesorado. Lo cual ocurre cuando la incorporación del EVE/A se produce por recomendaciones, tendencias institucionales, o situaciones de emergencia como lo fue durante la pandemia Covid19, pero donde el docente no reconoce toda su potencialidad para generar un espacio de aprendizaje. Para que la incorporación de las TIC en la educación represente una oportunidad diferente para el aprendizaje se requiere que el profesorado pueda reconocer y aprovechar todo su potencial para poder apropiarse de estos recursos con sentido pedagógico y didáctico. Esta estrategia visualiza a los EVE/A como un cambio en el modelo de educación en el que se modifican el rol docente, el rol del alumno, la temporalidad y el enfoque didáctico transversalizado con la virtualidad (Andino y Sánchez, 2017).

4.2. La Enseñanza Combinada

Dentro del concepto general la enseñanza en línea, o *e-learning* se han ido incluyendo otros modelos mixtos, también llamados modelos híbridos de aprendizaje. A este tipo de aprendizaje combinado, se lo conoce como *blended learning* o *b-learning*. Consiste en desarrollar procesos formativos donde se combinan actividades o tiempos académicos implementados en entornos presenciales con otros tiempos y actividades que se desarrollan en espacios digitales (Area-Moreira, 2020). Esta modalidad que combina lo mejor de la enseñanza online con lo más valioso de la presencial se puede producir de diferentes formas, como asignaturas online y asignaturas presenciales, parte de las asignaturas online o únicamente actividades formativas determinadas, o la simultaneidad de alumnos conectados online con alumnos en el aula (Nuñez-Canal y Obesso, 2021). En algunas propuestas se ofrece un encuentro presencial de un día para conocer a todos los estudiantes, mientras que toda la enseñanza se realiza a través de videos, con actividades en línea. Otras suministran lecturas e información en línea antes de las clases, con discusiones grupales que se producen cuando los alumnos se encuentran cara a cara en las lecciones. Las decisiones sobre los modelos combinados de enseñanza a implementar consideran cómo se integrarán los componentes presenciales y virtuales, cómo serán diseñados los sistemas de información y de seguimiento, cuáles serán las estrategias de comunicación, y de qué manera se articularán y complementarán las distintas estrategias para el diseño de una experiencia de aprendizaje rica para los estudiantes (Andreoli *et al.*, 2021). Las opciones de modelos combinados, así como los beneficios que ofrecen son múltiples y serán las necesidades del aprendizaje que surgen del contexto las que determinarán el modelo a implementar.

La educación combinada no es un concepto nuevo, ha estado gestándose desde la década de los 90, y se ha ido implementando como un formato adecuado para educar en la era digital. Esta tendencia se vio impulsada durante la emergencia sanitaria cuando las instituciones educativas se han visto obligadas a transformar su modelo de educación tradicional por uno en línea. En poco tiempo, el uso de estas tecnologías dejó de ser una característica de las propuestas educativas más “innovadoras” para convertirse en el canal prioritario para garantizar la educación tanto del nivel secundario como superior. A medida que fueron realizándose nuevas aperturas a nivel sanitario las instituciones armaron un diseño curricular alternado con lo presencial y con lo virtual. Si bien esa modalidad combinada abre la posibilidad de capitalizar los nuevos aprendizajes sobre cómo enseñar y aprender (Furman 2020; Viñas, 2021), se debe considerar que la “educación remota de emergencia” impuesta por la pandemia resultó de la adaptación de metodologías, recursos didácticos y pedagogías a una enseñanza en línea para la que no había sido diseñada (Hodges *et al.*, 2020).

La educación combinada apunta a ser mucho más que un complemento de la educación tradicional. En sus propuestas se da una integración de los componentes presenciales y virtuales que potencia las ventajas de ambas modalidades y enriquece la propuesta pedagógica. Para que los formatos combinados contribuyan realmente a la transformación del sistema educativo, deben contar con una serie de características o principios pedagógicos como son la autonomía o autorregulación de los estudiantes en su aprendizaje; la flexibilización de los tiempos y los

espacios, metodologías didácticas para el aprendizaje activo; la competencia digital docente y la disponibilidad de entornos y materiales de enseñanza en línea (Area-Moreira *et. al.*, 2020). Por esto mismo la educación combinada ofrece utilizar herramientas digitales para crear ambientes colaborativos entre los estudiantes, y recibir retroalimentación de los profesores. Los contenidos son más dinámicos y flexibles, y posibilitan que el estudiante construya su ritmo de aprendizaje con la tutoría del profesor.

Este nuevo escenario exige avanzar en la construcción de espacios de formación docente que aborden las competencias y las particularidades de la enseñanza en línea, y la planificación de propuestas motivadoras y con sentido que se desplieguen de manera simultánea en la presencialidad y en la virtualidad.

5. PROPUESTA

Teniendo en cuenta los principios de la enseñanza combinada (Area-Moreira *et. al.*, 2020) y considerando las necesidades que surgen del diagnóstico: “Integración didáctica de las TIC y competencias digitales del profesorado en el modelo de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos (EPJA)” Escuela Secundaria 7701, Puerto Madryn, Chubut”. Se presenta una propuesta de capacitación de nivel inicial tendiente a fortalecer las competencias digitales del profesorado en su dimensión pedagógica, necesaria para lograr la integración de las TIC como mediadoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para la realización de esta propuesta se utilizó el modelo genérico de seguimiento de fases: *Diagnóstico-Diseño-Desarrollo-Implementación-Evaluación*.

Esta capacitación cuenta con dos fases. Una primera de apropiación de conceptos teóricos y en la que los docentes experimentaran el trabajo en el entorno virtual y una segunda en la que deben diseñar una propuesta didáctica, y en la que se han de crear tanto el aula virtual como los materiales didácticos digitales para llevarla a cabo.

Los principales atributos pedagógicos de esta propuesta son los siguientes:

1. Construir un entorno virtual multimedia e interactivo evitando en la medida de lo posible una apariencia de aula virtual excesivamente dominada por lo textual.
2. Mantener una comunicación online entre docentes y la tutora continua mediante seguimiento y orientación de los procesos de trabajo.
3. Aplicar la evaluación continua a través de la cumplimentación de tareas entregadas en forma secuencial y escalonada temporalmente en el aula virtual.
4. Incorporar materiales didácticos para el autoaprendizaje: materiales de presentación o exposición de los contenidos en formato de videos o textos multimedia y materiales tutoriales de orientación práctica para la cumplimentación de las tareas.
5. Favorecer el trabajo autónomo. Para ello el entorno virtual está concebido como un espacio para que los estudiantes desarrollen las actividades de aprendizaje sin la presencia directa de

la tutora de modo que puedan autorregular los tiempos y lugares de cumplimentación de las mismas de forma individual o grupal.

6. Favorecer el trabajo colaborativo incorporando las herramientas y posibilidades de comunicación entre pares.

5.1. Destinatarios

La capacitación estará destinada principalmente a los docentes de la Escuela Secundaria 7701 de Modalidad EPJA de la Ciudad de Puerto Madryn, Provincia del Chubut y a docentes en general.

5.2. Contenidos

Se desarrollarán los contenidos organizados en tres ejes temáticos y un trabajo de evaluación final consistente en una propuesta de implementación de un EVE/A.

1. Introducción: La Educación en la Sociedad del conocimiento
2. Aprendizaje colaborativo mediados por TIC y la Evaluación
3. Gestión de entornos virtuales de enseñanza aprendizaje.
4. Tutorías en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje.
5. Trabajo final de desarrollo de una propuesta de implementación de Aula virtual (complementando escenarios presencial y virtual) utilizando las herramientas de la Suite para Educación de Google.

5.3. Herramientas

EVE/A: aula virtual en Classroom y suite para educación de Google.

Este espacio o aula virtual fue desarrollado con el propósito de ofrecer un entorno con una estética visual atractiva y un diseño de navegación intuitivo. El aula virtual se estructura en secciones: un tablón principal como espacio para comunicaciones, una sección destinada a la información general del curso las clases con los materiales interactivos y los contenidos, una sección para la entrega de las tareas y otro espacio para la bibliografía.

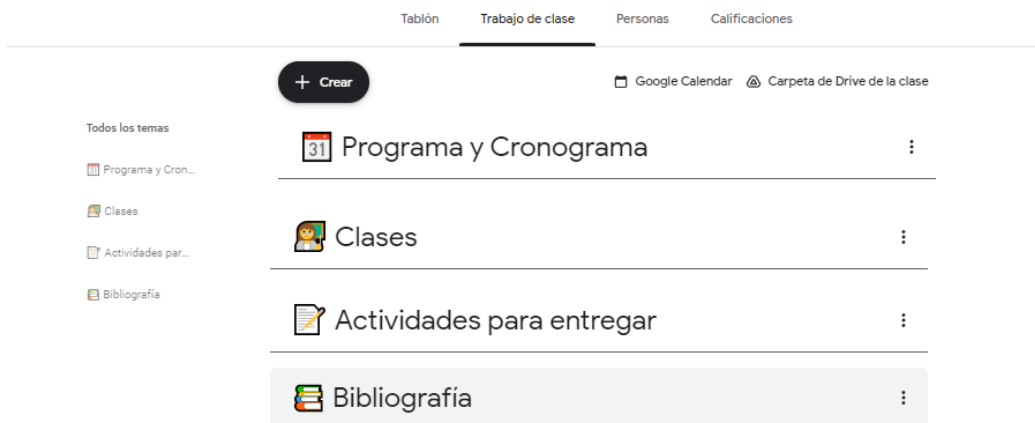


Figura 2. Captura de la parte inicial del aula virtual del curso de capacitación

Herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas:

- Encuentros presenciales en la institución
- Correo electrónico
- Mensajería en classroom
- Chat de documentos compartidos de Google Drive
- Encuentros por Google Meet
- Grupo en WhatsApp

Herramientas para el aprendizaje colaborativo:

- Google Drive, Docs y Sites
- Classroom: foros de intercambio y pregunta de classroom

Herramientas para la evaluación:

- Matrices de evaluación: rúbrica de evaluación de classroom

5.4. Metodología de enseñanza

Dado que los docentes en su mayoría no han transitado experiencias formativas sobre la integración de las TIC en su práctica (surge del diagnóstico) es que los aprendizajes se abordarán desde las propias experiencias. Se focalizará en que el profesorado experimente las características innovadoras de la tecnología en su propio proceso de aprendizaje, esto es, no sólo aprender la tecnología sino aprender con ella. Para ello se presenta una propuesta formativa a fin que los/las docentes realicen un trabajo de gestión y construcción de un EVE/A para implementar el modelo de enseñanza combinada en la modalidad EPJA. De esta manera a la vez que gestionan su tarea de enseñanza-aprendizaje adquieren competencias digitales pedagógicas y de integración efectiva de las TIC.

La modalidad del curso será combinada con la realización de actividades virtuales y encuentros presenciales para intercambiar experiencias. Se ofrecerá una variedad de recursos digitales propiciando la reflexión pedagógica sobre el potencial que ofrecen para diseñar propuestas de

enseñanza para el aprendizaje colaborativo y como facilitadoras para la acción tutorial y el intercambio y aprendizaje entre colegas. Las actividades estarán enfocadas en un aprendizaje colaborativo y de realización conjunta de tareas entre los participantes y el tutor. Los participantes se organizarán en pequeños grupos para la realización de las actividades, el tutor realizará el seguimiento de cada grupo y brindará la ayuda educativa de manera sostenida durante el proceso de aprendizaje. Asimismo, facilitará el acceso al material de lectura, material educativo digital, actividades de participación en foros y actividades colaborativas.

5.5. Actividades de Aprendizaje

Se creará un aula virtual en Classroom para la realización del curso y los materiales correspondientes a cada actividad y a cada eje temático. Se realizarán diferentes tareas en forma individual y en grupos reducidos enfocadas al aprendizaje colaborativo. La tutora realizará el seguimiento de cada grupo y brindará la ayuda educativa de manera sostenida durante el proceso de aprendizaje. Se abordarán los contenidos a partir de la elaboración de diferentes producciones, como foros organizados en el aula virtual, intercambios de experiencias presenciales, producción de documentos digitales en forma colaborativa e individual, y la producción de un proyecto áulico final de aula virtual que se desarrollará en forma colaborativa en pareja pedagógica.

Eje 1: Introducción: La Educación en la Sociedad del conocimiento

Actividad 1.1. Presentación.

- Primer encuentro (presencial). Presentación del curso. Presentación de la aplicación Classroom y del aula virtual del curso. Presentación de los participantes y los tutores.

Actividad 1.2. Introducción.

- Lectura del material bibliográfico y participación en el foro (Foro 1) asignado en el Tablón de la clase del aula virtual. El foro será gestionado por la tutora. La pregunta disparadora para este foro será: *¿Cuáles son las tensiones y desfases entre las prácticas educativas tradicionales y la cultura actual que plantea el autor sugerido?*
- Devolución en el aula virtual de la síntesis del foro 1 por parte del tutor.

Eje 2: Aprendizaje colaborativo mediado por TIC y la Evaluación

Actividad 2.1: Participación y gestión de foros. Autoevaluación.

- Lectura de material bibliográfico sobre la gestión de foros y reglas de estilo y de netiqueta.
- Participación y gestión de un Foro (foro 2) por parte de los participantes del curso. La pregunta disparadora para este foro será: *¿Cómo debería gestionarse el foro para que sea un elemento innovador para el aprendizaje y potencie el aprendizaje colaborativo?*
- Autoevaluación sobre la participación en el foro 2 utilizando una rúbrica y enviada por correo a la tutora.

Actividad 2.2: Documentos colaborativos. Coevaluación.

- Lectura de material bibliográfico sobre los fundamentos de las instancias y del proceso de aprendizaje colaborativo, estableciendo pautas y roles para su gestión.
- Habilitación de canales de comunicación que posibiliten a la tutora seguir el proceso y brindar retroalimentación (documentos compartidos, correo, chat del drive).
- Elaboración de un acuerdo de trabajo colaborativo en un documento de Google Drive compartido con la tutora.
- Elaboración de un documento colaborativo en una presentación de Google Drive sobre la síntesis en el foro 2.
- Coevaluación sobre la producción colaborativa compartida con la tutora.
- Segundo encuentro (virtual). Clase por video conferencia en Google meet coordinada por la tutora. Los participantes expondrán sus sensaciones (potencialidades y dificultades) sobre el trabajo colaborativo realizado.

Eje 3: Gestión de entornos virtuales de enseñanza aprendizaje EVE/A

Actividad 3: Gestión del aula virtual

- Lectura de material bibliográfico sobre las características de los diferentes tipos de aulas virtuales: *Aulas de apoyo a la presencialidad* y *aulas extendidas*.
- Reflexión sobre las preguntas que nos plantean los autores.
- Realización de un documento colaborativo, compartirlo con la tutora, en presentación de Goolge Drive que muestre una síntesis de las reflexiones del grupo.
- Diseño y realización de una clase en un EVE/A (Classroom) sobre la temática de aprendizaje colaborativo. Cada grupo realizará una clase y matriculará a los restantes grupos como estudiantes en esa clase. La clase contendrá una breve actividad que será realizada por los participantes. La clase incluirá las opciones de evaluación que ofrece la aplicación.
 - Organización de la clase en Classroom:
 - a) Mensaje de bienvenida e invitación a los participantes en pequeños grupos de trabajo
 - b) Creación de un tema de clase y una tarea breve (título, actividad, fecha de entrega, etc.). La clase deberá incluir un recurso didáctico en formato de imagen o un video breve.
 - c) Realización de la tarea por los participantes.
 - d) Acceso al estado de las tareas de los alumnos, calificación, rúbrica de evaluación y devolución.
- Tercer encuentro (presencial) para intercambiar experiencias y consultas sobre el diseño de la clase en Classroom.

Eje 4 Tutorías en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje EVE/A.

Actividad 4. El rol del tutor, sus funciones y sus competencias.

- Lectura del material bibliográfico sobre la función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje.

- Participación en el Foro 3. La pregunta disparadora para este foro será: *¿Cómo dimensiona el autor el rol del tutor al encuadrar a la Tutoría en una concepción de “relación de ayuda”?*
- Realización de una síntesis individual sobre el rol del tutor, su función y sus competencias. La síntesis deberá realizarse en un soporte visual, por ejemplo, una infografía o poster.
- Cada participante subirá su producción en un espacio del aula virtual destinado a este fin.

Trabajo final: implementación de un Aula virtual.

- Se deberá desarrollar una propuesta de implementación de Aula (complementando escenarios presencial y virtual). Supone la creación de un Aula virtual y propuesta de una (1) tarea, considerando: Nivel educativo, destinatarios/as y contenido y la utilización de herramientas y dispositivos digitales para la gestión del aprendizaje colaborativo y de la comunicación didáctica (sincrónica y asincrónica). La Tarea deberá incluir alguna instancia de autoevaluación. Deberá además dar cuenta de una acción de seguimiento y retroalimentación de acuerdo con la función tutorial.
- Formato de presentación digital (texto, infografía, video o multimedia).
- Se trabajará en equipos o en parejas pedagógicas.
- Socialización de los Trabajos finales en el Aula virtual.
- Devolución de Trabajos finales en el Aula virtual.

5.6. Materiales

Los participantes tendrán acceso a los materiales didácticos (obligatorios y complementarios) desde el aula virtual del curso. Los materiales didácticos a diseñar o seleccionar para su inclusión en el curso serán:

- Texto productivo
- Artículos en la Red
- Multimedia existentes en la Red
- CÓDIGO DE ACCESO AL AULA VIRTUAL EN CLASSROOM: 6q7jzj

5.7. Bibliografía obligatoria

Adell J. La tecnología al servicio del maestro I parte” Recuperado de:

<https://vib.by/v/mksbxQRXU>

Guitert M. y Giménez F. El trabajo en equipo en entornos virtuales: desarrollo metodológico. Recuperado

de:http://cv.uoc.edu/annotation/bee1578c96097d0663ea0aa1d18b7b54/485137/XX08_74506_01273/modul_1.html

Martínez, M. T., & Briones, S. M. (2007). Contigo en la distancia: la práctica tutorial en entornos formativos virtuales. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (29), 81-

86. Pascolini y Fernández A. (2015). Recuperado de <http://campus.unla.edu.ar/las-aulas-virtuales-dos-enfoques-para-su-implementacion/>
- Onrubia, J. (2016). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia (RED)*.
- Pozo J. I. (2014). Educación, rol docente, tecnologías y evaluación. Recuperado de: <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/boletin-de-novedades-educativas-n51-entrevista-al-dr-juan-ignacio-pozo-educacion-rol-docente-tecnologias-y-evaluacion>
- Reglas de Estilo y Netiquette (2015). Recuperado de: <http://antia.fis.usal.es/sharedir/TOL/netiquette/content/page3.php>
- Sanz, C. V., & Zangara, M. A. (2006). Los foros como espacios comunicacionales-didácticos en un curso a distancia. In XII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación. Texto Base Tutorías en entornos virtuales de aprendizaje” del curso “Desarrollo profesional docente con nuevas tecnologías 2019.

5.8. Bibliografía complementaria

- Area Moreira, M. (2015). Entornos Virtuales de Aprendizaje. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=iFpwzGJPMI8>
- Andino, M. D. L. C. R., & Sánchez, H. M. B. (2017). Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo. *Killkana Social*, 1(2), 7-14.
- Barberà, E., Bautista, G., Espasa, A., & Guasch, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 3(2).
- Cerrudo, A., & Ferreyra, L. (2015). Importancia del uso de foros como herramienta de comunicación, formación y potenciación del aprendizaje en aulas virtuales en la educación superior a distancia. In III Jornadas de TIC e Innovación en el Aula (La Plata, 2015).
- Google Classroom Docentes 2019. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=KP34rQKue5Y>
- Litwin, E. (2005). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. Litwin, E., *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*, 309.
- Pardo, A. M. S., & Peñalvo, F. J. G. (2007). Los orígenes del tutor: Fundamentos filosóficos y epistemológicos de la monitorización para su aplicación a contextos de e-learning. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(2), 9-30.
- Vercher-Ferrándiz, M. (2021). La tutorización proactiva como factor de mejora en los resultados de la formación online. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 91-109.

5.9. Evaluación de los aprendizajes

La evaluación del curso será formativa y continua. Se realizará mediante el análisis de las producciones en base a los criterios de valoración de las evidencias recabadas durante la ejecución

de la capacitación. Los criterios de valoración se presentarán en rúbricas de evaluación que acompañarán cada actividad. Se incluirán instancias de autoevaluación y coevaluación.

5.10. Acreditación

La acreditación del curso será otorgada por el Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut. Para ello la propuesta se ajustará a los lineamientos y la normativa vigente. Se cumplirá con el reconocimiento del puntaje correspondiente a la carga horaria, a quien acredite la capacitación.

- 80 % de cumplimiento de la carga horaria. (Solamente se puede faltar a 1 encuentro)
- 100% de cumplimiento de actividades y 80 % de actividades aprobadas.
- Condición de aprobado del trabajo final.

5.11. Organización de los espacios y el tiempo

La carga horaria será de 59 (cincuenta y nueve) horas reloj según la normativa vigente para las acciones formativas virtuales (Resolución N° 301-06). La carga horaria se distribuirá en trabajo sincrónico (encuentros presenciales en la institución y videotutorías), asincrónico en el aula virtual y trabajo autónomo (individual y colaborativo) para la apropiación del marco teórico y realización de actividades.

5.12. Cronograma

Eje de contenidos	Actividades	Semana	Entorno/tiempo
1. Introducción: La Educación en la Sociedad del conocimiento.	1.1. Primer Encuentro	1	Presencial. 2hs
	1.2. Lectura. Participación en Foro 1	1	Virtual
2. Aprendizaje colaborativo mediado por TIC y la Evaluación.	2.1. Lectura. Participación en foro 2 Autoevaluación.	2	Virtual
	2.2. Lectura. Elaboración de un acuerdo de trabajo colaborativo. Elaboración de un documento colaborativo en Google Docs. Segundo encuentro por Google meet	3 y 4	Virtual
3. Gestión de entornos virtuales de enseñanza aprendizaje EVE/A.	3. Lectura. Elaboración de un documento colaborativo en presentación Google Drive. Diseño y realización de una clase en Classroom. Tercer encuentro	5 y 6	Virtual. Presencial 2hs
4. Tutorías en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje EVE/A.	4. Lectura. Participación en Foro 3. Elaboración de una síntesis en soporte visual, infografía.	7	Virtual
5. Trabajo final.	Desarrollo de una propuesta de implementación de Aula (complementando escenarios presencial y virtual).	8 y 9	Virtual

6. VALIDACIÓN DEL DISPOSITIVO DE CAPACITACIÓN

Los materiales producidos para la realización del curso fueron expuestos al uso y a la observación de expertos y de futuros destinatarios. Con el objetivo de generar una versión ajustada del curso se validaron los materiales producidos (Anexo II, resultados de la validación y cuestionario utilizado). Se tomaron las impresiones, aportes y sugerencias. La valoración fue realizada utilizando un cuestionario tomando como referencia cuestionarios de evaluación de cursos virtuales (Villar, 2006; Casal, 2010) y cuestionarios para la evaluación pedagógica de los cursos online masivos y abiertos, MOOC (Mengual-Andrés *et al.*, 2015). Los criterios de validación se agruparon en tres dimensiones: 1) la calidad de la comunicación y los elementos multimedia; 2) la coherencia curricular del curso y la calidad de su planificación didáctica, 3) la calidad del entorno. Estas dimensiones se enmarcan en una perspectiva pedagógica, ya que de ello se considera que dependerá el éxito y la consolidación de este tipo de capacitación. El cuestionario fue constituido por una serie de preguntas abiertas con el fin de recoger las opiniones sin presentar una dirección predeterminada que influya en las respuestas. Los resultados de la evaluación del curso, ya sea sus aspectos positivos como aquellos que hay que mejorar, permitieron efectuar ajustes para optimizar su implementación.

7. EVALUACIÓN DEL DISPOSITIVO DE CAPACITACIÓN

Se diseñó un dispositivo para evaluar el proceso de capacitación de manera que permita retroalimentar el proceso mismo y evaluar el logro de los objetivos propuestos. Se analizarán los cambios logrados en las prácticas docentes en relación a los recursos y metodologías utilizados para posibilitar los aprendizajes con TIC. Para ello se identificará la incorporación de las siguientes herramientas en sus aulas virtuales del trabajo final:

- La evaluación, por ejemplo, a través rúbricas
- El trabajo colaborativo
- Imágenes y videos ilustrativos
- Contenido multimedia
- Espacios de debate entre pares
- Espacios para la retroalimentación por parte de los profesores
- Espacios para comunicación a través del aula
- La variedad de tareas planteadas

Además de identificar estas incorporaciones en las en las aulas se realizará un análisis en torno a los fundamentos y los ejes conceptuales que los docentes expondrán a través de las tareas y actividades planteadas a lo largo de la capacitación. Se prestará especial atención los logros en cuanto a la priorización de los aspectos pedagógicos:

- Identifica las herramientas tecnológicas que pueden fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Diseña e implementa su proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando herramientas tecnológicas pertinentes.
- Mantiene una postura reflexiva y crítica sobre el proceso de aprendizaje y la pertinencia del uso de herramientas tecnológicas en él.

Se evaluará el grado de satisfacción sobre la capacitación mediante una encuesta (Anexo III). El instrumento utilizado para evaluar la opinión de los docentes participantes consiste en una escala de satisfacción diseñada *ad hoc*. El instrumento se compone de 31 ítems agrupados en dos dimensiones: referidos a la satisfacción con la propuesta y a los recursos y la metodología empleada y a los logros alcanzados (Anexo III). Los participantes responden ítems en una escala tipo Likert, con 6 opciones de respuesta por ítem de poco (1) hasta mucho (6) e ítems con preguntas abiertas.

8. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Adell, J. (2010, Octubre). Dimensiones de la competencia digital. Parte II de la Ponencia La Competencia Digital. XXIV Jornadas Pedagógicas de Barakaldo. Recuperado de: <https://goo.gl/gTqUFk>
- Andino, M. D. L. C. R., & Sánchez, H. M. B. (2017). Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo. *Killkana Social*, 1(2), 7-14.
- Andreoli, S. (2021). Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. Citep. Centro de.
- Area-Moreira, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7(2). Recuperado de: <http://goo.gl/h2vyrX>
- Area-Moreira, M. (2015). Los entornos de aprendizaje digitales. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=iFpwzGJPMI8>
- Area-Moreira, M. (2020): La enseñanza semipresencial: mezclando lo presencial y lo virtual. In M. Turull, *Manual de docencia Universitaria*. Barcelona: octaedro-Univ. Barcelona.
- Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., Martín-Gómez, S. (2020). De la enseñanza semipresencial a la enseñanza online en tiempos de Covid19. *Visiones del alumnado. Campus Virtuales*, 9(2), 35-50.
- Area Moreira, M., San Nicolás Santos, M. B., y Fariña Vargas, E. (2010). Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria semipresencial. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 11(1), 7–31. <https://doi.org/10.14201/eks.5787>
- Ayuste, A., Gros, B., & Valdivieso, S. (2012). Sociedad del conocimiento. Perspectiva pedagógica. *Sociedad del Conocimiento y Educación*, 17-40.
- Badia, A., & García, C. (2006). La enseñanza y el aprendizaje con TIC en la educación superior. Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 3(2).
- Barberà, E. (2016). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *RED. Revista de Educación a Distancia*. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/M6>

- Barberà, E., Bautista, G., Espasa, A., & Guasch, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 3(2).
- Cabero Almenara, J. (2004). Formación del profesorado en TIC: el gran caballo de batalla. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, (195), 27-31.
- Cabero Almenara, J., Cejudo, M. D. C. L., & Díaz, V. M. (2010). Hacia el diseño de un instrumento de diagnóstico de “competencias tecnológicas del profesorado” universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52/7).
- Casal, S. M. S. (2010). Cuestionario de evaluación de la calidad de los cursos virtuales de la UNED. *Revista de Educación a Distancia*, (25).
- Chacón, M. E. E. (2022). Desarrollo de competencias digitales en los docentes post pandemia. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 817-825.
- Cobo, C. (2016), *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/Debate: Montevideo.
- Coicaud S. 2018. Evaluación de los aprendizajes 1. Clase didáctica en YouTube evaluación de aprendizajes. <https://edpuzzle.com/classes/5b5f441973fe9240662962a3>
- Coll, C. (1995). La evaluación de los aprendizajes en las prácticas evaluativas escolares. Proyecto de Investigación Ministerio de Educación y Ciencia. PB 95-1032-1995.
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la institución libre de enseñanza*, 72(1), 7-40.
- Núñez-Canal, M., & de Obesso, M. (2021). El modelo educativo híbrido: una respuesta necesaria de la enseñanza universitaria a partir de la Covid-19. Preprint. [https://doi.org/10.13140/RG.2\(34706.89289\)](https://doi.org/10.13140/RG.2(34706.89289)).
- Furman, M. G. (2020). La educación poscovid-19: hacia una modalidad híbrida.
- Juan-Lázaro, O., & Area-Moreira, M. (2022). Autorregulación en e-learning con insignias y e-portfolios: investigación de diseño. *Campus Virtuales*, 11(2), 107-119.
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 16(1).
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B.; Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/340535196_The_Difference_Between_Emergency_Remote_Teaching_and_Online_Learning
- Latorre, B. C. F. (2014), *El Blended-learning: de la educación a distancia tradicional a la educación virtual*, Bogotá, Universidad Santo Tomás.
- Ley de Educación de la Provincia del Chubut / 91-10, de 4 de Noviembre, en la cual se enmarca el Diseño Curricular Jurisdiccional de la Provincia del Chubut. *Boletín Oficial del Estado*. Rawson 19 de Noviembre de 2010, núm. 11110, pp.2-21
- Mengual-Andrés, S., Catalá, C. L., & Vila, R. R. (2015). Validación del Cuestionario de evaluación de la calidad de cursos virtuales adaptado a MOOC. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2), 145-169.
- Odetti, V. (2016). Materiales didácticos hipermediales: lecciones aprendidas y desafíos pendientes. *Educación y Tecnología*.

- Onrubia, J. (2016). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia (RED)*.
- Palacios Rodríguez, A. D. P., Cabero Almenara, J., & Barroso Osuna, J. M. (2023). Competencia Digital Docente según DigCompEdu. *Aportes desde la investigación*.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Editorial Graó: Barcelona. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Resolución del Consejo Federal de Educación, CFE N° 118/10: “Bases para el Diseño de la Estructura Curricular de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”.
- Sierralta-Pinedo, S. (2021). Competencias digitales en tiempos de COVID-19, reto para los maestros de la Institución Educativa CECAT "Marcial Acharán". *Mendive. Revista de Educación*, 19(3), 755-763. Epub 02 de septiembre de 2021.
- Valverde Berrocoso, J., & Garrido Arroyo, M. D. C. (2005). La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. *RELATEC*.
- Vercher-Ferrándiz, M. (2021). La tutorización proactiva como factor de mejora en los resultados de la formación online. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 91-109.
- Villar, G. (2006). La evaluación de un curso virtual. Propuesta de un modelo. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Plurentes. Artes y Letras*, (12), 027. <https://doi.org/10.24215/18536212e027>

ANEXO I

ENCUESTA A DOCENTES PARA LA REALIZACIÓN DEL DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

Aspectos Tecnológicos

1. Conozco la utilización de algún software de presentación para exponer información que quiero comunicar.
 - A. Desconozco lo solicitado
 - B. No conozco ninguno
 - C. Conozco alguno, pero no lo utilizo
 - D. Conozco y utilizo uno
 - E. Conozco y utilizo más de uno
 - F. Conozco y utilizo muchos

2. Sé crear una presentación multimedia mediante algún programa, incluyendo imágenes, textos, audio, vídeo y gráficas.
 - A. Desconozco lo solicitado
 - B. No se crear presentaciones multimedia
 - C. Tengo algún conocimiento, pero no las utilizo
 - D. Las creo y utilizo alguna vez
 - E. Las creo y utilizo con frecuencia
 - F. Las creo y utilizo siempre

3. Se crear y modificar documentos escritos con un procesador de texto (Word, Doc Google, otros), u hojas en de cálculo (Excel u otros),
 - A. Desconozco lo solicitado
 - B. No se crear y modificar documentos escritos
 - C. Tengo algún conocimiento, pero no los utilizo
 - D. Creo y modifico documentos y los utilizo alguna vez
 - E. Creo y modifico documentos y los utilizo con frecuencia
 - F. Creo y modifico documentos y los utilizo siempre

4. Sé crear o modificar imágenes y gráficos mediante algún programa informático.
 - A. Desconozco lo solicitado
 - B. No se crear y modificar imágenes y gráficos
 - C. Tengo algún conocimiento, pero no las utilizo
 - D. Creo y modifico imagines y gráficos alguna vez
 - E. Creo y modifico imagines y gráficos con frecuencia

- F. Creo y modifico imagines y gráficos siempre
5. Soy capaz de acceder, buscar y recuperar información utilizando alguna plataforma de Internet, como Google Drive, Dropbox, Amazon Cloud Drive, entre otras.
- A. Desconozco lo solicitado
 - B. No conozco ninguno
 - C. Conozco las plataformas, pero no las utilizo
 - D. Accedo a las plataformas alguna vez
 - E. Accedo a las plataformas frecuentemente
 - F. Accedo a las plataformas siempre
6. Conozco como crear y utilizar documentos compartidos en la red como Google Drive.
- A. Desconozco lo solicitado
 - B. No conozco
 - C. Conozco como crearlos, pero no lo utilizo
 - D. He creado algún documento alguna vez
 - E. Creo documentos compartidos frecuentemente
 - F. Creo documentos compartidos siempre
7. Se descargar de Internet, programas, imágenes, clips de audio, videos.
- A. Desconozco lo solicitado
 - B. No conozco
 - C. Conozco como hacerlo, pero no lo utilizo
 - D. Descargo de internet alguna vez
 - E. Descargo frecuentemente
 - F. Descargo siempre
8. Sé realizar videoconferencias (NetMeeting, Zoom, Skype, etc.) a través de Internet para comunicarme con mis contactos.
- A. Desconozco lo solicitado
 - B. No conozco
 - C. Conozco como hacerlo, pero no lo utilizo
 - D. Lo utilizo alguna vez
 - E. Lo utilizo frecuentemente
 - F. Lo utilizo siempre
9. Soy capaz de diseñar y publicar información en la red utilizando diferentes formatos: Páginas Web, Blogs, Foros, Redes sociales, Plataformas Virtuales, etc.
- A. Desconozco lo solicitado
 - B. No conozco
 - C. Conozco como hacerlo, pero no lo utilizo
 - D. Lo he realizado alguna vez
 - E. Lo realizo frecuentemente

F. Lo realizo siempre

10. Se utilizar entornos virtuales de aprendizaje (Aulas Virtuales, Google Classroom)

- A. Desconozco lo solicitado
- B. No conozco
- C. Conozco como hacerlo, pero no lo utilizo
- D. Lo he realizado alguna vez
- E. Lo realizo frecuentemente

11. Actualizo mis conocimientos respecto del desarrollo de las tecnologías informáticas y sus nuevas aplicaciones en educación.

- a) Nunca b) Rara vez c). A veces d) Frecuentemente e) Siempre

Aspectos de Comunicación con nuevas Tecnologías

12. Me considero competente para comunicarme con mis estudiantes mediante las herramientas de comunicación usuales de Internet (correo electrónico, chat, foros, blogs y wikis)

- a) Desconoce lo solicitado b) Nada c) Poco d) Ni mucho ni poco c) Bastante f) Mucho

13. Manejo programas informáticos para compartir información en la red con mis compañeros profesores.

- a) Desconoce lo solicitado b) Nada c) Poco d) Ni mucho ni poco c) Bastante f) Mucho

14. Conozco las pautas de moderación y gestión de distintas herramientas de comunicación disponibles en cualquier entorno virtual de formación (correo electrónico, foro de discusión, chat, otros).

- a) Desconoce lo solicitado b) Nada c) Poco d) Ni mucho ni poco c) Bastante f) Mucho

15. Conozco estrategias para promover actividades de aprendizaje en entornos virtuales utilizando recursos de comunicación como foros, chat, etc.

- a) Desconoce lo solicitado b) Nada c) Poco d) Ni mucho ni poco c) Bastante f) Mucho

16. Me considero capacitado para estimular la participación con las nuevas herramientas tecnológicas de comunicación

- a) Desconoce lo solicitado b) Nada c) Poco d) Ni mucho ni poco c) Bastante f) Mucho

17. Utilizo algunos de los siguientes recursos comunicativos en red: lista de preguntas más frecuentes, buzón de dudas y sugerencias..., como apoyo a mi acción presencial con mis estudiantes.
a) Desconoce lo solicitado b) Nada c) Poco d) Ni mucho ni poco c) Bastante f) Mucho
18. Me considero capaz de utilizar diferentes herramientas TIC, para alcanzar aprendizajes específicos en mis estudiantes.
a) Desconoce lo solicitado b) Nada c) Poco d) Ni mucho ni poco c) Bastante f) Mucho

Aspectos Pedagógicos: Competencias hacia las TIC

19. Soy capaz de aplicar diferentes estrategias y metodologías sobre las TIC, como por ejemplo favorecer un modelo transmisivo de información o un modelo cooperativo, entre mis estudiantes.
a) Desconoce lo solicitado b) Nada c) Poco d) Ni mucho ni poco c) Bastante f) Mucho
20. Se diseñar procedimientos e instrumentos de evaluación para el aprendizaje mediados por TIC.
a) Desconoce lo solicitado b) Nada c) Poco d) Ni mucho ni poco c) Bastante f) Mucho
21. Sé identificar necesidades educativas en mis estudiantes que puedan ser posibles de abordar con TIC.
a) Desconoce lo solicitado b) Nada c) Poco d) Ni mucho ni poco c) Bastante f) Mucho
22. Conozco distintas metodologías para desarrollar y apoyar el trabajo colaborativo en red.
a) Desconoce lo solicitado b) Nada c) Poco d) Ni mucho ni poco c) Bastante f) Mucho
23. Se diseñar actividades en red que complementan o apoyan los procesos de enseñanza y aprendizaje presenciales.
a) Desconoce lo solicitado b) Nada c) Poco d) Ni mucho ni poco c) Bastante f) Mucho
24. Soy capaz de promover actividades de aprendizaje con mis estudiantes utilizando algún recurso de comunicación como: foros, chat, otros.
a) Desconoce lo solicitado b) Nada c) Poco d) Ni mucho ni poco c) Bastante f) Mucho
25. Conozco estrategias para moderar y gestionar entornos virtuales de aprendizaje.
a) Desconoce lo solicitado b) Nada c) Poco d) Ni mucho ni poco c) Bastante f) Mucho

26. Identifico los aprendizajes posibles de desarrollar con la incorporación de las TIC, dentro del programa pedagógico correspondiente al espacio curricular de mi especialidad.
a) Desconoce lo solicitado b) Nada c) Poco d) Ni mucho ni poco e) Bastante f) Mucho
27. Identifico fuentes que contienen información sobre experiencias educativas que hacen uso de las TIC en mi especialidad.
a) Desconoce lo solicitado b) Nada c) Poco d) Ni mucho ni poco e) Bastante f) Mucho
28. Identifico experiencias de aprendizaje de mi sector curricular que utilicen la tecnología, reconociendo sus fortalezas y desafíos.
a) Desconoce lo solicitado b) Nada c) Poco d) Ni mucho ni poco e) Bastante f) Mucho
29. Identifico las características y finalidad que poseen algunas herramientas digitales didácticas: Webquest, Wiki, Web Didáctica, Blog u otras.
a) Desconoce lo solicitado b) Nada c) Poco d) Ni mucho ni poco e) Bastante f) Mucho

Aspectos Pedagógicos: integración efectiva de las TIC

30. Aplico actividades en las que incorporo recursos TIC como herramientas de apoyo para favorecer aprendizajes de mi sector curricular.
a) Desconoce lo solicitado b) Nunca c) Rara vez d) A veces e) Con frecuencia f) Siempre
31. Aplico actividades en las que incorporo recursos TIC como herramientas de apoyo para favorecer aprendizajes de mi sector curricular.
a) Desconoce lo solicitado b) Nunca c) Rara vez d) A veces e) Con frecuencia f) Siempre
32. Defino entornos de trabajo donde los/las estudiantes necesitan utilizar Internet como medio para abordar los contenidos seleccionados.
a) Desconoce lo solicitado b) Nunca c) Rara vez d) A veces e) Con frecuencia f) Siempre
33. Aplico estrategias e instrumentos de evaluación soportados por TIC para valorar el desempeño de los/as estudiantes.
a) Desconoce lo solicitado b) Nunca c) Rara vez d) A veces e) Con frecuencia f) Siempre
34. Utilizo instrumentos de evaluación para monitorear el aprendizaje de los/as estudiantes en entornos de trabajo con TIC.
a) Desconoce lo solicitado b) Nunca c) Rara vez d) A veces e) Con frecuencia f) Siempre

35. Favorezco la interacción y el trabajo colaborativo en red a través de estrategias como: resolución de problemas, método de proyecto, aprendizaje colaborativo, entre otras.
a) Desconoce lo solicitado b) Nunca c) Rara vez d) A veces c) Con frecuencia f) Siempre
36. Aplico instrumentos de evaluación para analizar el resultado de mis prácticas docentes con TIC.
a) Desconoce lo solicitado b) Nunca c) Rara vez d) A veces c) Con frecuencia f) Siempre
37. Utilizo la tecnología para apoyar estrategias didácticas que den respuesta a las diversas necesidades de los estudiantes.
a) Desconoce lo solicitado b) Nunca c) Rara vez d) A veces c) Con frecuencia f) Siempre
38. Utilizo criterios (usabilidad, interfaz, accesibilidad e interactividad) para seleccionar software y recursos tecnológicos posibles para ser usados en mi espacio curricular.
a) Desconoce lo solicitado b) Nunca c) Rara vez d) A veces c) Con frecuencia f) Siempre
39. Aplico la tecnología para favorecer la creatividad de los estudiantes y mejorar sus habilidades.
a) Desconoce lo solicitado b) Nunca c) Rara vez d) A veces c) Con frecuencia f) Siempre
40. Defino entornos de trabajo donde los/las estudiantes necesitan utilizar Internet como medio para abordar los contenidos seleccionados.
a) Desconoce lo solicitado b) Nunca c) Rara vez d) A veces c) Con frecuencia f) Siempre
41. Selecciono estrategias de aprendizaje que demandan el uso de herramientas de productividad (procesador de texto, planillas de cálculo, software de presentación u otros)
a) Desconoce lo solicitado b) Nunca c) Rara vez d) A veces c) Con frecuencia f) Siempre
42. Diseño materiales educativos con elementos multimedia para mi espacio curricular
a) Desconoce lo solicitado b) Nunca c) Rara vez d) A veces c) Con frecuencia f) Siempre
43. Publico materiales educativos en espacios virtuales de aprendizaje (plataforma virtual, Google Classroom)
a) Desconoce lo solicitado b) Nunca c) Rara vez d) A veces c) Con frecuencia f) Siempre
44. Diseño actividades para desarrollar en los foros de alguna plataforma virtual.
a) Desconoce lo solicitado b) Nunca c) Rara vez d) A veces c) Con frecuencia f) Siempre

45. ¿Cuáles son recursos tecnológicos que utiliza para la enseñanza?
.....
.....

46. ¿Qué valoración le otorga a las TIC para la enseñanza? ¿Cuáles considera que son sus potencialidades para la enseñanza?
.....
.....

47. ¿Según su parecer cuales son las limitaciones más significativas y cuáles son las fortalezas para la integración de las TIC en la enseñanza en la institución?
.....
.....

48. Otras Observaciones
.....
.....

ANEXO II

RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN Y PROPUESTA DE AJUSTES SOBRE LA PLANIFICACIÓN ORIGINAL

RESULTADOS MÁS RELEVANTES

Las recomendaciones más relevantes se refieren a la profundización de algunos de los objetivos que necesariamente llevan desdoblarse algunos de los ejes temáticos. Se recomienda específicamente incorporar el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por TIC. Se considera relevante la sugerencia de incorporar el análisis de la relación entre objeto de conocimiento a aprender y a enseñar, y herramienta digital para comprender como se aprende en entornos virtuales y evitar así el foco sobre lo tecnológico que es precisamente lo que con este curso se pretende lograr. Para profundizar cada objetivo según lo sugerido se incorporará una actividad práctica acompañada de material teórico. Se incorporará la bibliografía sugerida: Onrubia, J. (2016). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. Se considera incorporar la lectura de Litwin (2005) que muestra como los usos inadecuados de la tecnología silencian la didáctica. El desdoblamiento de los ejes temáticos y la incorporación de actividades prácticas y desarrollos teóricos llevará a realizar una redefinición del tiempo planificado para la duración del curso. Dado que un docente expresa que los objetivos son muchos en una próxima planificación los mismos fueron ajustados.

RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN TÉCNICA Y AJUSTES

La Validación técnica fue realizada por dos Tutoras docentes del Seminario de esta maestría.

Dimensión: Calidad en la comunicación y elementos multimedia

Criterios de validación	Tutora 1	Tutora 2
<i>1. ¿La comunicación que se establece en el aula virtual con el usuario es interactiva?</i>	Se recomienda aclarar el modo en que se constituirán los Foros. Incorporar un espacio de consulta virtual dado que se presentan actividades colaborativas que quizás requieran de otras aclaraciones. Asimismo, puede operar como un espacio de intercambio para los Avisos del Curso. Otro componente de comunicación necesario es la aclaración para cada eje temático del material bibliográfico de lectura.	Si

<i>Ajuste</i>	<p>Se mejora la explicación sobre la conformación de los Foros: Se conforman grupos. Cada grupo trabaja en un aula virtual, con un tutor designado</p> <p>-Se habilita un correo electrónico por fuera de los foros para realizar consultas con los tutores y para dar avisos del curso</p> <p>- La bibliografía Se presentará en apartados diferentes para cada eje temático</p>	
2. ¿Las herramientas de comunicación facilitan la relación entre los usuarios situando el control del desarrollo del curso en el usuario?	<p>Para que el docente usuario pueda tener el control sobre el desarrollo del curso se recomienda (como en el anterior ítem) incorporar un espacio de intercambio con el Tutor por fuera de los Foros de Discusión Temática. En este espacio dar la posibilidad del planteo de interrogantes y dudas</p>	Si
<i>Ajuste</i>	Al igual que en el ítem anterior. Se habilita un correo electrónico por fuera de los foros para realizar consultas con los tutores y para dar avisos del curso.	
3. ¿Se emplean diversos formatos comunicativos (verbal, icónico, visual etc.)?	Se emplean diversos formatos comunicativos de manera pertinente.	No hay iconos
<i>Ajuste</i>	No se recomienda, es pertinente.	
4- ¿Los contenidos se presentan de forma hipertextual?	<p>Se recomienda comparar los ejes temáticos planteados en el Programa del curso y los desarrollados en Classroom. La forma supone relaciones conceptuales.</p> <p>En el Programa se conectan unos con otros siguiendo la secuencia: contexto y sociedad del conocimiento/aprendizaje y gestión de entornos virtuales/enseñanza: Tutorías/evaluación mediada por TIC. Es necesario revisar la secuencia presentada en Classroom en relación a: contexto y sociedad del conocimiento/evaluación mediada por TIC.</p> <p>Se recomienda que los Ejes Temáticos del Programa se reiteren en los Títulos de cada Eje Temático de Classroom.</p>	Si
<i>Ajuste</i>	Se presentarán los ejes como en la planificación del curso siguiendo así la misma secuencia y los títulos.	
5. ¿Se puede recurrir a un sistema complementario sobre los contenidos?	Como antes se explicitó, definir y aclarar la bibliografía correspondiente para cada eje de contenidos.	Definir y aclarar la bibliografía correspondiente para cada eje de contenidos. Posee bibliografía complementaria.

		En el eje temático 2, actividad 1 pide “leer el material bibliográfico sobre la gestión de foros y reglas de estilo y de netiqueta”, no se identifica el material sobre gestión de foros
<i>Ajuste</i>	La bibliografía se presentará en apartados diferentes para cada eje temático. Se revisará la presentación del material faltante.	
6. ¿Las actividades propuestas en el sistema resultan atractivas?	Las actividades resultan atractivas dado que proponen nuevos modos de trabajo a los docentes usuarios. Ello puede generar resistencias o dudas frente a una nueva tarea. Se sugiere incorporar una exploración sobre diferentes recursos digitales que pueden ser utilizados en la enseñanza y el aprendizaje. La exploración debería posibilitar caracterizar cada herramienta en relación a: qué posibilita aprender a los estudiantes y enseñar a los docentes.	Si
<i>Ajuste</i>	Se evaluará la incorporación de la actividad propuesta. Dado que el curso se centra en el aprendizaje colaborativo mediado por TIC la actividad se centrará en recursos digitales que potencien este tipo de aprendizaje.	
7. ¿Es buena la calidad visual de los recursos digitales?	La calidad de los recursos digitales es adecuada.	Si
<i>Ajuste</i>	No se recomienda, es pertinente.	
8. ¿Los recursos digitales se adecúan a los textos de las actividades propuestas?	Los recursos digitales se adecúan a las actividades propuestas.	Si
<i>Ajuste</i>	No se recomienda, es pertinente.	
9. ¿Es correcta la ortografía, corrección gramatical y sintáctica del texto?	Es correcta la ortografía y construcción sintáctica. Se sugiere revisar el intercambio de letras en algunas palabras	Si

Dimensión: coherencia curricular y la calidad de su planificación didáctica

10. ¿Los objetivos, las consignas de las actividades y la organización del curso son precisos y se expresan claramente?	Los objetivos, las consignas y la organización se presentan de manera clara. Como se ha expresado anteriormente, es necesario definir la bibliografía para cada eje más allá de la planteada en Classroom	Si

<i>Ajuste</i>	No se recomienda ajuste. Los ajuste sobre la bibliografía se especifican los ítems 1 y 5	
<i>11. ¿El curso dispone de un desarrollo de contenidos exhaustivo (introducción, objetivos, actividades, sugerencias de trabajo y de participación en los foros y en las actividades colaborativas, ampliación de contenidos, etc)?</i>	Los contenidos planteados son coherentes con objetivos del Programa y las actividades que se solicitan.	<i>No posee introducción salvo que se considere al EJE TEMÁTICO 1. LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO como introducción.</i>
<i>Ajustes</i>	Se aclara que el Eje 1 corresponde a la introducción del curso	
<i>12. ¿Los contenidos didácticos responden a los objetivos planteados, se presentan de forma comprensible?</i>	<p><u>Objetivos Generales:</u> 1: Se proponen 2: Se proponen 3: Se proponen 4: Transformar la información en conocimiento mediante la utilización de diferentes herramientas digitales Colaborativas. Se recomienda profundizar</p> <p><u>Objetivos específicos:</u> 1: Explorar las posibilidades de Correo electrónico, Classroom y la Suite de Google para educación. Se recomienda profundizar en la exploración de herramientas digitales 2: Se proponen 3: Se proponen 4: Gestionar la comunicación didáctica (sincrónica y asincrónica) experimentando diferentes entornos digitales. Se recomienda profundizar 5: Explorar diferentes instrumentos de evaluación de los aprendizajes colaborativos enriquecidos por tecnología. Se recomienda profundizar</p> <p><u>Contenidos-Ejes temáticos</u></p> 1. La educación en la sociedad del conocimiento. 2. Aprendizaje colaborativo y gestión de entornos digitales. 3. Tutorías en entornos digitales de aprendizaje. 4. La evaluación en los aprendizajes mediados por TIC <p>1: Se recomienda incorporar 2: Se recomiendan dos ejes separados</p>	<i>A pesar de que son muchos los objetivos planteados se presentan en forma comprensible</i>

	3: Se propone 4: Se recomienda incorporar como eje temático para que no quede en el plano de la experiencia, siendo necesaria su conceptualización	
<i>Ajustes</i>	<p><u>Ejes temáticos</u>: serán desdoblados pasando a ser 5 según las recomendaciones.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La educación en la sociedad del conocimiento. Se incorpora como introducción del curso 2. Aprendizaje colaborativo 3. Gestión de entornos digitales. 4. Tutorías en entornos digitales de aprendizaje 5. La evaluación en los aprendizajes mediados por TIC <p>De esta manera se genera el espacio para <u>profundizar en los objetivos</u> indicados.</p> <p>Se incorporará el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por TIC. Se incorporará la bibliografía sugerida: Onrubia, J. (2016). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento.</p> <p>Se considera relevante la sugerencia sobre incorporar el análisis de la relación entre objeto de conocimiento a aprender y a enseñar, y herramienta digital para comprender como se aprende en entornos virtuales y evitar así el foco sobre lo tecnológico que es precisamente lo que con este curso se pretende lograr. Podría incorporarse la lectura de Litwin (2005) que muestra como los usos inadecuados de la tecnología silencian la didáctica.</p> <p>Para profundizar cada objetivo según lo sugerido se incorporará una actividad práctica acompañada de material teórico.</p> <p>Dado que un docente expresa que los objetivos son muchos en una próxima planificación tendré en cuenta esta apreciación.</p>	
13. ¿Los materiales didácticos son pertinentes para alcanzar los objetivos planteados?	Los materiales didácticos presentados son pertinentes para alcanzar objetivos, siendo necesario completar según el cuadro anterior.	Si
<i>Ajustes</i>	Se realizará según el ítem 12	
14. ¿Los contenidos y la metodología didáctica, facilitan la transferencia de la información al conocimiento?	Se sugiere como actividad final, además de la síntesis teórica, plantear el desarrollo de un eje temático de una asignatura en la que el usuario docente se desempeña.	Si
<i>Ajustes</i>	En la planificación se propone la realización de un aula virtual y una actividad. Esta actividad puede ser desarrollada según un eje temático de una asignatura.	

15. ¿Las actividades son coherentes con la metodología planteada?	Las actividades planteadas son coherentes con la metodología.	<i>No explicita la metodología a usar en un apartado como lo realiza con propósitos, objetivos, contenidos, carga horaria, evaluación.</i>
Ajustes	Se incluirá la metodología en un apartado como se presenta en la planificación.	
16. ¿Se plantean actividades abiertas que fomenten la creatividad y la participación activa?	Se plantean actividades abiertas que fomentan la creatividad y la participación de los docentes usuarios	Si
Ajustes	No se recomienda, es pertinente.	
17. ¿Es suficiente el número de actividades para conseguir los objetivos planteados?	Se recomienda considerar las evidencias antes mencionadas para revisar las actividades propuestas.	Si
Ajustes	Se tienen en cuenta como se indica en ítems anteriores	
18. ¿Las orientaciones evidencian el seguimiento tutorial que realizará el docente?	Es clara la conexión entre la actividad presencial y la virtual. Se recomienda considerar la apertura de un Foro de Dudas e Interrogantes	Si
Ajustes	Se incluirá un foro de dudas, así como un correo electrónico para comunicarse en manera personalizada con los tutores	
19. ¿El uso de las herramientas del aula virtual presenta calidad didáctica (organización de grupos de trabajo, creación de foros por grupo, etcétera)?	Las herramientas que se proponen presentan calidad didáctica.	<i>Contiene foros en los que participarían todos los inscriptos al curso, no hay foro por grupos</i>
Ajustes	Se mejorará la explicación del trabajo en foros, como se indicó en el ítem 1	
20. ¿El uso de las herramientas de evaluación, en el aula virtual, presenta calidad didáctica: posibilidad de retroalimentación enviada al participante, incluye la autoevaluación?	Las herramientas de evaluación que se proponen permiten la retroalimentación. Se sugiere aclarar el modo en que el Tutor hará esta última (de manera presencial o virtual). Se plantean adecuadas formas de autoevaluación.	Sí, ya que presenta rubricas de evaluación y devoluciones que realizarán los tutores a las actividades
Ajustes	Se mejorará la descripción de la retroalimentación que realizará el tutor, esta será de manera virtual mediante el foro de dudas y correo electrónico	

RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN DE CAMPO

La Validación de campo fue realizada por los futuros destinatarios de la capacitación: dos docentes de nivel secundario de la institución en la cual se propone la realización del curso y un docente de otra institución de nivel medio.

En un encuentro con tres docentes destinatarios de la capacitación se mostraron los objetivos generales del curso, su modalidad y el aula virtual (classroom). Luego se les entregó el cuestionario de validación. En una entrevista previa estos mismos docentes manifestaron que se sienten competentes para participar en un tipo de validación que dé cuenta de la adaptabilidad al usuario, el atractivo y la motivación que se derivan de los propósitos del curso y sobre su organización general. Por lo tanto, la validación de campo se refiere a la calidad del entorno. La validación de campo no presenta propuestas de ajuste. Los tres docentes coincidieron en la claridad de la presentación del curso y en que su presentación resulta atractiva y motivadora. Un docente (quien no utiliza las TIC en sus clases) manifestó la relevancia de los encuentros presenciales que acompañan a las clases virtuales.

Dimensión: La calidad del entorno

	Docente 1	Docente 2	Docente 3
<i>El acceso al aula virtual y la navegabilidad son amigables</i>	Si. Lo utilizo habitualmente	Sí, pero me llevó algún tiempo la primera vez ya que lo he utilizado hace mucho. Sería pertinente que se vea al acceso al aula en el primer encuentro presencial	No me resultó sencillo manejar el código de ingreso.
<i>¿Los objetivos y la organización del curso y las orientaciones de aprendizaje se expresan en forma precisa y clara?</i>	Si. Me resultó muy claro	Si.	Si. Es importante la incorporación de clases presenciales además de virtuales para los que somos principiantes en TIC
<i>¿Se expresan claramente las capacidades que se obtendrán?</i>	Si	Si	Si, aunque no conozco en profundidad el uso de las TIC
<i>¿La presentación de los materiales didácticos es atractiva y motivadora?</i>	Si	Si. Me despierta interés ya que no he utilizado el classroom en actividades de trabajo colaborativo.	Creo que sí pero debería realizar primero el curso para dar una mejor respuesta.

<i>¿Son claros los criterios de evaluación?</i>	Si	Si	Si
---	----	----	----

BIBLIOGRAFÍA

Casal, S. M. S. (2010). Cuestionario de evaluación de la calidad de los cursos virtuales de la UNED. *Revista de Educación a Distancia*, (25).

Mengual-Andrés, S., Catalá, C. L., & Vila, R. R. (2015). Validación del Cuestionario de evaluación de la calidad de cursos virtuales adaptado a MOOC. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2), 145-169.

Villar, G. (2006). La evaluación de un curso virtual. Propuesta de un modelo. *Revista Iberoamericana de Educación*.

ANEXO III

ENCUESTA A DOCENTES PARA LA REALIZACIÓN DE LA EVALUACION DE LA PROPUESTA DE CAPACITACIÓN

- A. PARTE A.** Items referidos a analizar el nivel de satisfacción con la propuesta de capacitación.
Los ítems se clasifican según la siguiente escala de 1 (poco) a 6 (mucho)

Valoración de la realización del curso desde los siguientes aspectos:

- 1) La información previa del curso fue suficiente
- 2) Los objetivos del curso se plantearon claramente
- 3) Los objetivos del curso con alcanzables
- 4) Los contenidos se presentaron ordenadamente
- 5) Los temas/contenidos abordados fueron de mi interés
- 6) Las actividades de aprendizaje fueron adecuadas
- 7) La tutorización fue continua y positiva
- 8) El entorno virtual estuvo correctamente estructurado y sólido para el trabajo autónomo, fue robusto y suficiente.
- 1) La duración del curso se adecua a sus objetivos
- 2) Esta modalidad de formación despierta el interés para hacer otros
- 3) El clima de trabajo en el grupo fue satisfactorio
- 4) El curso cumplió mis expectativas

Valoración de la formación recibida desde los siguientes aspectos:

- 5) Los objetivos del curso se adaptan a mis necesidades formativas
- 6) Los contenidos trabajados son adecuados para mi formación laboral
- 7) Durante el curso se adquieren habilidades y actitudes para mi trabajo
- 8) La cantidad de conocimientos a trabajar es adecuada
- 9) Los conocimientos presentados son novedosos
- 10) La presentación de los contenidos la consideras didáctica
- 11) El curso posibilita conocer nuevas estrategias tecnológicas
- 12) El curso posibilita conocer nuevos conceptos didácticos
- 13) El curso posibilita experimentar el trabajo entre pares
- 14) Otras Observaciones

.....
.....

- B.** Items referidos a la opinión de los docentes participantes respecto a las metodologías utilizadas y a los logros alcanzados

Valoración de la incorporación de las TIC en cuanto a la priorización de los aspectos pedagógicos:

- 15) Potencian el autoaprendizaje e individualizan la enseñanza
- 16) Facilitan la autoevaluación de la actividad docente
- 17) Facilitan el trabajo colaborativo entre pares
- 18) Facilitan la evaluación continua
- 19) Facilitan la tarea de tutorización, el seguimiento y la retroalimentación
- 20) Propician nuevas relaciones entre el profesor y el estudiante
- 21) Ofrecen una mejor presentación de los contenidos
- 22) Ofrecen flexibilidad para cursar asignaturas en modalidad combinada, cuando el alumnado no asiste de manera presencial tiene otra propuesta para seguir la asignatura
- 23) Permiten desarrollar trabajar con recursos multimedia e interactivos más atractivos que los formatos más tradicionales como el texto.
- 24) Otras Observaciones

.....
.....
.....

- 25) ¿De lo aprendido en el curso, qué aspectos piensas que aplicarás en tu práctica?

.....
.....
.....

- 26) ¿Cómo valoras esta experiencia?

.....
.....
.....