

**Modelos de Organización Docente para la Formación Online.  
El caso del Proyecto  $\alpha$ LFA-MIFORCAL**

Gustavo D. Constantino<sup>i</sup>  
CIAFIC – CONICET  
[ticiafic@gmail.com](mailto:ticiafic@gmail.com)

Monica Banzato<sup>ii</sup>  
Università Ca' Foscari di Venezia  
[banzato@unive.it](mailto:banzato@unive.it)

Team  $\alpha$ LFA/MIFORCAL<sup>iii</sup>  
[miforcal@univirtual.it](mailto:miforcal@univirtual.it)

### Resumen

Las reformas en la educación superior y los procesos de convergencia entre América Latina y Europa se ven potenciados por las posibilidades de las redes telemáticas utilizadas para los procesos de formación. Este es el caso del Proyecto  $\alpha$ LFA-MIFORCAL, promovido por una red de universidades europeas y latinoamericanas y diseñado para investigar e implementar un programa de formación docente de calidad para la enseñanza preuniversitaria. Las coordenadas pedagógicas son presentadas (misión, política de convergencia y armonización UE y AL, propuesta formativa, destinatarios, objetivos y estructura curricular, organización didáctica y modelo de *e-learning*) planteándose el problema inherente a la organización curricular y a los dispositivos didácticos, focalizado operativamente en los Modelos de Organización Docente (MOD). Estos son definidos como los modos posibles de interacción entre las personas (expertos, profesores, tutores, etc.), los productos u objetos de aprendizaje (documentos, fichas bibliográficas, guías didácticas, etc.) y los servicios didácticos concretos (actividades de aprendizaje) en relación a sus agentes efectores. Cinco MOD (multiperspectivista, convergente, de articulación tutorial, de investigación curricular y proyectivo) son definidos, ejemplificados y analizados respecto a condiciones de factibilidad. Se concluye que los modelos, como constructos hipotéticos, serán puestos a prueba e investigados sus efectos diferenciales respecto a la calidad formativa.

**Palabras claves:** Formación online – Modelos didácticos – Educación Superior – Formación docente - Aprendizaje colaborativo – Investigación en la Red

### 1. Planteo de la cuestión

La introducción y la utilización de la tecnología en ambientes educativos formales ha siempre provocado expectativas y desafíos que muchas veces, debido a la sobrevaloración pedagógica del medio tecnológico en su potencialidad formativa, ha causado un encandilamiento fugaz sin una explotación acabada de sus posibilidades reales (Escotet, 1988). Sin embargo, con las redes telemáticas la historia parece tener un distinto final y la vehiculización de la formación a través de redes y plataformas de *e-learning* genera un amplio espectro de alternativas, algunas explotadas rápidamente y otras aun inexploradas (Margiotta, 1997). La interactividad en tiempo real y la comunicación asíncrona, -más la coparticipación de objetos y espacios de aprendizaje virtual-, son los pilares que impulsan una educación telemática, en red u *online* auténticamente globalizada, en el sentido de permitir conectar profesores y alumnos sin consideración de distancias y fronteras geográficas y culturales (Constantino, 2005).

Evidentemente, esta interconexión superlativa presenta problemas o cuestiones que apenas estamos condiciones de plantear adecuadamente y, por lo tanto, menos aun de responder y dar cuenta con la suficiente contundencia que una comprobación científica puede ofrecer.

Circunscriptos a la educación superior, que es la franja o segmento formativo de mayor auge respecto a la formación telemática, y en el marco de un proyecto internacional de formación para la docencia cuyas coordenadas exponemos a continuación, una de las cuestiones que a nuestro juicio surge con más significación para cualificar una propuesta formativa es la de la elección de los Modelos de Organización Docente (MOD) dentro de un diseño instruccional (Tennyson, Schott, Seel & Dijkstra, 1997), entendiendo por MOD a los modos posibles de interacción entre las personas (expertos, profesores, tutores, etc.), los productos u objetos de aprendizaje (documentos, fichas bibliográficas, guías didácticas, etc.) y los servicios didácticos concretos (actividades de aprendizaje) en relación a sus agentes efectores.

Desde la simple proposición de un texto para lectura y discusión por parte de un docente/tutor, hasta la investigación colaborativa con participación de expertos y su traducción y aplicación didáctica por profesionales de la tutoría en red con formación disciplinar específica, las configuraciones didácticas (Litwin, 1997) de la formación online presentan diversas hipótesis posibles que es el objeto de esta presentación y una línea principal de investigación del proyecto experimental mencionado, en clave de calidad de la formación.

## ***2. Coordenadas del Caso: El proyecto $\alpha$ LFA/MIFORCAL***

### ***2.1 Definición y misión del Proyecto***

MIFORCAL (Master Interuniversitario en Formación de Profesorado de Calidad para la docencia pre-universitaria)<sup>iv</sup> es una propuesta formativa conjunta de una red de Universidades Latinoamericanas y Europeas<sup>v</sup> (en adelante la RED), sobre la base de un programa de investigación y experimentación internacional en el ámbito de la Formación Inicial (de base) y Continua de Docentes para la Enseñanza Secundaria o Pre-Universitaria, cofinanciado por la Unión Europea mediante un plan  $\alpha$ LFA<sup>vi</sup>. Se propone como objetivo principal el estudio y la experimentación de un programa formativo que promueva la profundización y la armonización de la formación de calidad para la docencia secundaria en un contexto de internacionalización o globalización (Margiotta, 2003). Fundamentado en principios de convergencia y armonización entre los sistemas educativos de los países representados por las instituciones asociadas o *partners*, MIFORCAL no pretende transferir un modelo de formación de un país al otro, por el contrario busca armonizar los modelos formativos existentes poniendo el énfasis en los aspectos cualitativamente más relevantes y valiosos y compartirlos entre los miembros de la RED, con el objetivo añadido de generar y facilitar el intercambio cultural.

### ***2.2 Convergencia y Armonización entre Unión Europea y el MERCOSUR***

El trabajo conjunto, que se inició con la elaboración y presentación de la propuesta y que continúa en torno a su definición y desarrollo, resulta de trascendental actualidad para los procesos en curso de mejoramiento de la calidad de la educación iniciados en la Unión Europea a partir del “Proceso de Bologna” (Mora & Fernández Lamarra, 2005; Teichler, 2006), y también para los países latinoamericanos que conforman el MERCOSUR. La búsqueda de unidad para la generación de nuevas y mejores oportunidades en un contexto de globalización cultural se abre hacia una perspectiva de mejoramiento de los sistemas de educación como clave de acceso a la sociedad de la información y la disminución del fenómeno de la desigualdad social. A dichos procesos se suma la oportunidad de generar un intercambio de experiencia académica y buenas prácticas de enseñanza en el

ámbito de la educación, focalizando particularmente en las oportunidades abiertas por la educación a distancia de tercera generación como medio principal para realizar una propuesta formativa internacional diseñada y gestionada en modo completamente colaborativo.

Por esto, el proyecto  $\alpha$ LFA/MIFORCAL es considerado, por expertos en política educacional, de importancia estratégica para los sistemas de educación superior en ambos continentes. El proceso de trabajo colaborativo en la etapa de diseño se desarrolló mediante consensos y negociaciones entre los representantes institucionales tanto en reuniones de trabajo presencial como mediante el trabajo en foros a distancia a fin de:

- i) Determinar el perfil adecuado para la formación de docentes de calidad;
- ii) Crear una estructura de Master interuniversitario e internacional, que responda a dichos criterios de calidad formando profesionales para la docencia que sean capaces de adaptarse a las exigencias de diferentes realidades sociales, ambientes culturales y sistemas educativos;
- iii) Fomentar el uso eficiente de nuevas tecnologías, como el *e-learning*, instrumento que ofrece grandes ventajas de interactividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, favorece la comunicación global y la cooperación internacional;
- iv) Dotar al futuro docente de recursos tecnológicos, didácticos, psicológicos y comunicativos que contribuyan a la excelencia en los procesos instructivos (de enseñanza y aprendizaje);
- v) Promover reformas universitarias y de formación docente que puedan incluir criterios, contenidos y metodologías emergentes de la investigación e implementación del programa del Master MIFORCAL en cuanto capacitación para la docencia de calidad.

### ***2.3 La propuesta Formativa del Proyecto $\alpha$ LFA-MIFORCAL***

#### ***2.3.1 Los destinatarios***

El programa de Maestría está dirigido a graduados universitarios que desean dedicarse a la enseñanza o a la actividad educativa, brindando a estos destinatarios una formación docente general y específica por área disciplinar inicial o de base. Asimismo está orientado a docentes, dirigentes escolares y funcionarios en servicio, brindando una formación continua que implica una actualización en Ciencias de la Educación y en un área especializada a elección (Ciencias Sociales y Humanas; Ciencias Exactas, Naturales y Tecnología; Lingüística y Literatura) y una formación en criterios de calidad de la educación. Finalmente, se incluyen también docentes universitarios y profesionales de la educación que ejercitan su rol en el ámbito de la formación de formadores, brindando así una formación que se revierte en el profesorado.

#### ***2.3.2 La organización general del curso***

El curso completo tiene una duración de dos años académicos, y se desarrolla en modalidad *blended* o mixta, aunque con el mayor peso en la modalidad *on-line*<sup>vii</sup>. Al término de los dos años se obtendrán 120 Créditos Formativos del sistema Universitario Europeo (ECTS), distribuidos entre actividades de formación, estudio personalizado, producción y discusión de una tesis final. Los contenidos del curso parten de un Curso Propedéutico, seguido por un Área Común en Ciencias de la Educación (A.C.), para concentrarse en el segundo año en Itinerarios Formativos Orientados (I.F.O.), en las áreas disciplinares a elección ya mencionadas: a) Ciencias Naturales, Exactas y Tecnología; b) Ciencias Sociales y Humanas; b) Lengua y Literatura. Las actividades de formación se articulan entre lecciones, seminarios y laboratorios, pasantías o prácticas, *project-work*, forums de aprendizaje colaborativo y otras propias de las posibilidades de las plataformas de *e-learning*<sup>viii</sup>.

### 2.3.3 Los objetivos y la estructura curricular de la formación

La formación ofrecida por el Master MIFORCAL sostiene como metas calificar profesionalmente para la enseñanza pre-universitaria, según los perfiles de ingreso presentados anteriormente. También propone ofrecer un marco innovativo en línea con los modelos experimentales más desarrollados en la formación para la docencia, a través de la profundización en la epistemología y los desarrollos teóricos de las disciplinas seleccionadas, cuanto en el estudio de sus didácticas específicas (Fioriti, 2006), en el marco de una matriz formativa selecta en disciplinas medulares de las ciencias de la educación con un enfoque sintético, difusivo y contextual<sup>ix</sup>. El cuadro siguiente ofrece, a título ilustrativo, el esquema de áreas y cursos o módulos formativos que serán desarrollados para toda la red europea-latinoamericana.

<b>Área Común de Ciencias de la Educación</b>	
<b>Teoría de la instrucción y programación didáctica</b>	
1 T	Teorías de la formación para la educación del 3° milenio
2 D	Teorías y modelos didácticos según las perspectivas de la investigación cognitiva
3 L	Métodos, estrategias y procedimientos didácticos
<b>Psicología del desarrollo y del aprendizaje escolar</b>	
4 T	Psico-sociología de la adolescencia en la sociedad global
5 D	La problemática de la enseñanza pre-universitaria en contextos relacionales
6 L	Laboratorio de análisis de los procesos de aprendizaje
<b>Organización escolar y contexto educativo</b>	
7 T	La calidad de la enseñanza
8 D	Educación comparada: MERCOSUR y UNIÓN EUROPEA
9 L	Laboratorio: la evaluación de la calidad de la formación

Ejemplo de Itinerario Formativo Orientado (IFO):

<b>Orientación en Ciencias Naturales, Exactas y Tecnología</b>	
<b>Fundamentos y didáctica de las Ciencias Exactas</b>	
1 T	Fundamentos Históricos-Epistemológicos de las Ciencias Exactas
2 D	Didáctica de las Ciencias Exactas
3 L	Laboratorio de didáctica de las Ciencias Exactas
<b>Fundamento y didáctica de las Ciencias Naturales</b>	
4 T	Fundamentos Históricos-Epistemológicos de las Ciencias Naturales
5 D	Didáctica de las Ciencias Naturales
6 L	Laboratorio de didáctica de las Ciencias Naturales
<b>Fundamento y didáctica de la Tecnología</b>	
7 T	Fundamentos Históricos-Epistemológicos de la tecnología
8 D	Didáctica de la tecnología
9 L	Laboratorio de didáctica de la Tecnología

En síntesis, Miforcal es una propuesta integral de trabajo colaborativo interinstitucional con impronta telemática; una experiencia única en su contenido y en su modalidad. Entre las características distintivas, resaltamos aquí la incorporación de la Tecnología como área o campo específico de formación, con estatuto disciplinar semejante a las restantes disciplinas curriculares.

### 2.3.4 La organización didáctica

La propuesta de cada curso/módulo en modalidad *online*, que corresponde a una materia en el plan de estudio, prevé determinados criterios invariantes y la flexibilidad metodológica necesaria para satisfacer un dominio de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propios de cada área disciplinar.

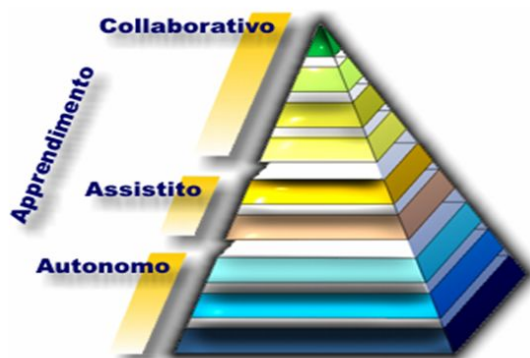
Obviamente, un criterio fundamental es la calidad del contenido disciplinar de cada módulo. Para satisfacer este criterio la RED constituida ha identificado los recursos académico-científicos de mayor relevancia en cada institución miembro y, en convergencia con otros criterios, ha seleccionado los expertos contenidistas para cada módulo disciplinar. Sin embargo, esta operación relativamente sencilla no permite una trasposición directa si analizamos la organización desde una perspectiva didáctica. Pero para una completa conceptualización del problema, es necesario profundizar en otro rasgo distintivo de la propuesta formativa del proyecto  $\alpha$ LFA/MIFORCAL.

La estructura curricular adoptada corresponde a una concepción epistémica y de organización didáctica que distingue y articula tres niveles de conocimientos diferentes y complementarios: *Teoría*, *Didáctica* y *Laboratorio* (identificados como T, D y L en los cuadros del programa formativo que figuran más arriba).

Por *Teoría* entendemos los fundamentos históricos-epistemológicos de la disciplina o área disciplinar propuesta; la *Didáctica* es concebida sintéticamente como la teoría de la *praxis* o acción docente también contextualizada por la disciplina o área disciplinar propuesta más otros factores propios de la situación de enseñanza; el *Laboratorio* es conceptualizado como los conocimientos aplicados a circunstancias determinadas en contextos concretos (diseños, planes o proyecciones, simulaciones, estudios de caso, etc.). Esta tríada (T-D-L) se repite en todas las secciones temáticas del A.C. y de los I.F.O. con diverso peso específico. La estructura triádica propuesta para el Área Común es análoga a la que se considera propiamente para las disciplinas específicas que conforman los itinerarios especializados del segundo año. Es así que existe un matiz que va de una consideración más especulativa o teórica a un enfoque de aplicación estratégica. De todos modos, ningún módulo dentro de la tríada es entendido como aplicación/práctica del anterior, sino una articulación teórica que implica también un correlato en una articulación práctica. Asimismo, esa articulación intenta evitar tanto superposición temática o de nivel, como de perspectivas de análisis.

### 2.3.5 El modelo de e-learning

De los tres modelos de e-learning presentados por Banzato & Midoro (2006), (autónomo, asistido y colaborativo), se ha adoptado para el proyecto el modelo de aprendizaje cooperativo o colaborativo en red (Banzato & Minello, 2002). En este modelo el aprendizaje es el resultado de la actividad colaborativa desarrollada dentro de una pequeña comunidad virtual. Los materiales de estudio forman parte del repertorio común de esta comunidad, que usa la red también como soporte de la comunicación y la colaboración.



*“Cuanto más se acerca uno a la cumbre de la pirámide, mucho mayor es la importancia de las interacciones personales, no sólo con los tutores, sino también entre los pares. En los estratos más altos de la pirámide se colocan, entonces, los sistemas basados en el aprendizaje colaborativo y en las comunidades de aprendizaje. Aquí asumen gran importancia las actividades desarrolladas cooperativamente por los participantes y la tecnología tiende sobre todo a favorecer la colaboración, aunque sigue proveyendo servicios de acceso a los materiales y de comunicación interpersonal.”(Banzato & Midoro, 2006, p.2)*

Las actividades colaborativas implican compartir las tareas y una explícita intención de "añadir valor" - para crear algo nuevo o diferente a través de un proceso colaborativo deliberado y estructurado, en contraste con un simple cambio de informaciones o ejecución de instrucciones. Una definición de aprendizaje colaborativo podría ser la adquisición por parte de los individuos de conocimientos, habilidades y actitudes que son el resultado de una interacción dentro de un grupo que opera de forma colaborativa para realizar un producto, un servicio o una solución a una determinada tarea grupal (Banzato & Midoro, 2006, p.10).

### **3. Hipótesis de los Modelos de Organización Docente**

El criterio de formación de calidad exige un encuadre holístico, articulado, convergente. El carácter experimental del proyecto, -que implica la propiedad y necesidad de aplicación controlada de modelos teóricos y operativos-, y las restricciones propias de idiosincrasias regionales, nacionales, institucionales y personales tan diversas, llevan al planteo y reconsideración de los modelos estándar y la generación de alternativas de diseño e implementación de procesos formativos online.

La postulación de tríadas T-D-L estructurantes de la formación disciplinar y la adopción de un modelo de aprendizaje colaborativo no bastan para determinar el diseño de los cursos/módulos didácticos. Es necesario proveer de modos o configuraciones articulables para organizarlos y asegurar su funcionamiento. Y para esto proponemos varias hipótesis de modelos de organización docente (MOD) que definimos operativamente como *los modos posibles de interacción entre las personas (expertos, profesores, tutores, etc.), los productos u objetos de aprendizaje (documentos, repertorios bibliográficos, etc.) y los servicios didácticos concretos (actividades de aprendizaje) en relación a sus agentes efectores.*

### **4. Descripción de los modelos**

#### **4.1 Modelo multi-perspectivista (I.F.O.)<sup>x</sup>**

Este modelo es aplicable en los casos en los que un docente-experto domina un área disciplinar bajo una perspectiva epistémica determinada (T, D o L) o una disciplina determinada en las tres perspectivas requeridas. Podemos distinguir así:

- *Multi-perspectiva horizontal: un docente cubre un módulo complejo (tres disciplinas diferentes);*

Ejemplo: un docente-experto en didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas desarrolla los contenidos del módulo respectivo.

- *Multi-perspectiva vertical: los docentes asignados a cada disciplina dentro del itinerario formativo orientado desarrollan paralelamente la T, D y L de cada una.*

Ejemplo: tomamos tres docentes, uno para Física, uno para Biología y uno para Química, con competencia vertical en T, D y L; cada uno desarrolla el contenido específico de su propia disciplina en los módulos T, D y L.

#### 4.2 Modelo convergente (de complementación de competencias) – (I.F.O.)

Este modelo implica un trabajo doble: un desarrollo autónomo de los módulos T y L y un desarrollo conjunto del módulo D. Esta solución es adecuada cuando contamos con un experto investigador universitario no competente en la didáctica y un docente experimentado.

- ***El experto disciplinar se encarga del módulo T y el docente experimentado se hace cargo de L. Ambos, colaborativamente, se hacen cargo del desarrollo del módulo D.***

Ejemplo: individualizados tres docentes universitarios, uno para Física, uno para Biología y uno para Química, expertos en el aspecto teórico de la disciplina, están interesados en profundizar su conocimiento sobre la didáctica, Análogamente encontramos tres docentes, -mejor si son docentes de la escuela secundaria que conservan alguna relación de investigación con la universidad-, que se ocupan del laboratorio con una preocupación por desarrollar la didáctica de la disciplina. De este modo serán 6 docentes, 2 por disciplina, pero convergiendo con sus competencias en el módulo de didáctica.

#### 4.3 Modelo de articulación tutorial (A.C. e I.F.O.)

- ***el docente del Laboratorio es también tutor de la parte correspondiente al paquete entero de la materia (T y D).***

Ejemplo: El docente a cargo del Laboratorio de Física se desempeña como tutor del módulo T de Física y del módulo D de la misma. De esta manera, su acción tendría un efecto articulador al permitirse el seguimiento de cada cursista y al estar implicado en el desenvolvimiento de los módulos conexos, contando con lazos directos con los docentes de la enseñanza teórica y didáctica.

#### 4.4 Modelo de investigación curricular (A.C. e I.F.O.)

- ***Los docentes seleccionados para la tríada modular se proponen un plan de generación y articulación de conocimiento en el área/disciplina, conforme a criterios de actualidad, significación curricular, transposición didáctica; etc.***

Ejemplo: Cada docente de Física (T, D y L) se implica en un trabajo con sus pares de investigación y confrontación de enfoques teóricos, estrategias didácticas y resultados concretos y contextualizados, consensuando los tópicos y elaborando los materiales para los módulos en forma cooperativa. Este modelo pretende una reconsideración crítica y creativa de los contenidos y metodologías específicas usuales en la enseñanza media.

#### 4.5 Modelo proyectivo (I.F.O.)

- ***una comisión ad-hoc identifica los objetivos/competencias de un área disciplinar y/o módulo disciplinar(T)/didáctico-disciplinar(D) que presenta una vacancia (por ausencia de candidatos o porque los criterios de calidad del saber disciplinar y/o de la didáctica de la disciplina en cuestión no son plenamente satisfechos por los candidatos de las instituciones partners, o no se ha podido comprometerlos en el modelo de investigación curricular); luego la comisión convoca a posibles candidatos de otras universidades o centros de excelencia académica (no necesariamente de los países de los partners) para concurso de antecedentes y seleccionar a quien habrá de cubrir la vacante.***

Ejemplo: Supongamos que en las áreas de Fundamentos histórico-epistemológicos y de Didáctica de las Ciencias Naturales (Física – Biología – Química), la candidatura para el módulo de Didáctica de la Química se encuentra vacante después de resultar infructuosa la selección según los tres pri-

meros modelos, y no es posible aplicar el cuarto modelo, conformando un equipo de investigación sobre la misma (el experto disciplinar puede juzgar que no está en condiciones para acometer tal empresa, -por interés, tiempo, etc.) . El comité directivo del proyecto puede, en ese caso, designar una comisión *ad-hoc* (de partners, de expertos, etc.) que se organizará rápidamente para establecer los objetivos/competencias de Didáctica de la Química a desarrollar en el módulo y convocar a expertos de la comunidad académica internacional para postularse a cubrir la vacante.

## 5. *Análisis de factibilidad de los modelos*

### 5.1 Modelo multi-perspectivista (I.F.O.)

Se trata de una hipótesis de muy baja probabilidad porque es difícil encontrar docentes universitarios con similar competencia para diferentes disciplinas (horizontal) y con competencia y experiencia didáctica para el nivel medio (vertical).

Sin embargo, en cuanto a esta última, podría pensarse si se reforzara la oferta formativa con tutores cualificados respecto a la didáctica de la disciplina de la que se trate. Por ejemplo, si la propuesta fuese de un grupo (profesor + tutor ) conformado y en actividad dispuesto a adoptar esta modalidad, y la disponibilidad de tutores de similar perfil en las otras lenguas en las que será ofrecido el itinerario formativo orientado.

### 5.2 Modelo convergente (de complementación de competencias) – (I.F.O.)

Este modelo implica una colaboración muy estrecha entre dos docentes, uno experto en el status histórico-epistemológico de la disciplina y el otro experimentado en la docencia concreta de nivel medio. La tarea de convergencia consiste, para el primero, en analizar las posibles traducciones didácticas respecto a criterios de rigor teórico y metodológico; para el segundo, en proveer consideraciones concretas de la realidad escolar de nivel medio para una adecuación curricular.

En el caso de estos mini equipos de dos docentes parece lógico pensar que sería mejor si se trata de personas que ya se conocen o que tienen la posibilidad de trabajar juntos en forma presencial (pertenencia a una misma Universidad) o virtual (disposición a un intercambio mediante las herramientas informáticas disponibles de comunicación en red).

### 5.3 Modelo de articulación tutorial (A.C. e I.F.O.)

Podría ser considerado un modelo funcionalmente óptimo. Permitiría completar un círculo virtuoso en el que el docente del laboratorio, siendo también tutor de la parte correspondiente a T y D, garantiza la consecución completa de los objetivos, el tratamiento completo y ajustado de los contenidos, el seguimiento del aprendizaje de cada cursista, la evaluación formativa y sumativa de las competencias adquiridas.

La principal condición requerida es la competencia efectiva como tutor *online* para el aprendizaje colaborativo.

### 5.4 Modelo de investigación curricular (A.C. e I.F.O.)

Este modelo implica conformar auténticos equipos de indagación con una metodología de trabajo que asegure un resultado de calidad respecto a la generación de un curriculum disciplinar en



el que podrían integrarse enfoques teóricos y estrategias didácticas de los diferentes contextos de pertenencia de los docentes.

La principal condición requerida es la disponibilidad de los candidatos a embarcarse en un proceso de este tipo. Se supone un compromiso fuerte con el proyecto y con la necesidad de mejorar la calidad de la formación secundaria en el área disciplinar específica.

### 5.5 Modelo proyectivo (I.F.O.)

Este modelo tiene bajísima probabilidad en la medida en que las previsiones y los recursos de la RED cubren las necesidades del programa. Sin embargo, nos parece lógico plantear su posibilidad como alternativa.

## 6. Conclusiones

Los modelos operativos propuestos serán perfeccionados y puestos a prueba durante el desarrollo del proyecto  $\alpha$ LFA-MIFORCAL y controlados rigurosamente para poder evaluar su efectividad para el diseño curricular y su eficiencia en el aprendizaje de los alumnos del Master en las diversas condiciones de procedencia, lengua y cultura.

Por otro lado, y más allá de la valoración aproximativa sobre la calidad resultante -y relativa- de unos modelos respecto a los otros, la tarea de indagación evaluativa debe focalizarse en qué aspectos o factores complementarios se deberán tener en cuenta para dotar, a los modelos propuestos y efectivamente adoptados, que les permitan cumplir con criterios de calidad científica y de calidad didáctica.

Si pretendemos un impacto fructífero y duradero entre la tecnología y la educación, nuestro compromiso debe generar propuestas de implementación acordes con criterios de calidad didáctica y de investigación empírica rigurosa de los resultados de aprendizaje, tanto cuantitativos como cualitativos (Constantino, 2002).

## 7. Referencias Bibliográficas

- Banzato, Monica. 2002. *Apprendere in rete*. Torino: UTET.
- Banzato, Monica & Rita Minello. 2002. *Imparare Insieme*. Roma: Armando.
- Banzato, Monica & V. Midoro. 2006. *Sistemas de e-learning*. En: Documentación del programa TOLSPAL. Buenos Aires: Archivo CIAFIC.
- Constantino, Gustavo D. 2002. *Investigación cualitativa & Análisis del Discurso en Educación*. Catamarca: Universitaria.
- Constantino, Gustavo D. 2005. *Discurso Didáctico: perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales*. Buenos Aires: La isla de la luna.
- Escotet, Miguel A. 1988. Las nuevas Tecnologías en Educación: radio, televisión e informática, en *Revista del IIE*, año 14, N° 63.
- Fioriti, Gema (Comp.) 2006. *Didácticas específicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Litwin, E. 1997. *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Margiotta, Umberto. 2003. Un quadro di riferimento per la formazione degli insegnanti secondari, en *Formazione & Insegnamento*, Anno I, N°3, pp.9-30

- Margiotta, Umberto (Ed.) 1997. *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*. Bologna: CLUEB.
- Mora, José Ginés & Norberto Fernández Lamarra. 2005. *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa*. Buenos Aires: UNTREF.
- Teichler, U. 2006. *Reformas de los modelos de la educación superior en Europa, Japón y América Latina: análisis comparados*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tennyson, R.D.; Schott, F.; Seel, N.M. & S. Dijkstra (eds.) 1997. *Instructional Design: International Perspectives. Vol. 1. Theory, Research and Models*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.

## 8. Notas

- <sup>i</sup> Investigador científico CONICET. Director del Departamento de Tecnologías de la Información y la Comunicación del CIAFIC. Editor responsable de la revista *Did@xis\_online*.
- <sup>ii</sup> Investigadora MPED/01 Università Ca' Foscari di Venezia. Docente y consultora en Tecnología educativa de la Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS) del Veneto (Italia).
- <sup>iii</sup> Team ALFA/MIFORCAL: Umberto Margiotta, Valentina Zangrando, Juliana Raffaghelli (Ca'Foscari di Venezia); Antonio López Eire (Salamanca); Maria do Céu Fialho (Coimbra); Ines Duarte (Lisboa); Alicia Sposetti de Croatto (UNRC); Iris Perla Señas (UNS); Yenny Aguilera de Zarza (U.C. de Asunción); Carmen Cipriani Pandini (UNISUL); Alcina M. Testa Braz da Silva (UNIVERSO); Gustavo D. Constantino (CIAFIC-CONICET).
- <sup>iv</sup> [www.miforcal.org](http://www.miforcal.org)
- <sup>v</sup> Universidades europeas: Venezia (Italia), Salamanca (España), Lisboa y Coimbra (Portugal); Universidades sudamericanas: de Rio Grande do Sul y Salgado de Oliveira (Brasil), Católica de Asunción (Paraguay); Nacional de Río Cuarto y Nacional del Sur (Argentina). Completa esta red el Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural (CIAFIC) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina.
- <sup>vi</sup> El Programa ALFA (América Latina – Formación Académica) es un programa de cooperación entre Instituciones de Educación Superior (IES) de la Unión Europea y América Latina. Los países participantes son los Estados Miembros de la Unión Europea y los siguientes 18 países de Latinoamérica: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.
- <sup>vii</sup> Inicio programado para setiembre 2006 y finalización prevista para julio 2008.
- <sup>viii</sup> El proyecto adopta un criterio flexible multi-plataforma según las decisiones de cada institución-partner. Este será otro aspecto a considerar en la experimentación. De todos modos, será prevalente el uso de la plataforma de código abierto Moodle.
- <sup>ix</sup> No es posible detallar aquí los criterios selectivos de determinación del curriculum. Estos serán puestos a consideración en la documentación generada por el proyecto.
- <sup>x</sup> Entre paréntesis se consigna el área del programa formativo para la que la aplicación del modelo se supone pertinente.