



GUÍAS PARA LA OBSERVACIÓN DE CLASES



INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la universidad ha asumido el desafío de iniciar el proceso de cambio en las planificaciones docentes, adecuando los diseños curriculares a los estándares que definen un Enfoque de Enseñanza Basado en Competencias (EBC) y un Aprendizaje Centrado en el Estudiante (ACE). Este trabajo implicó procesos que, desde la gestión de la Secretaría Académica del Rectorado, han contribuido a consolidar redes de acompañamiento a docentes a través de instancias de capacitación, conversatorios, producción de normativa y elaboración de documentación fundamental para visibilizar la tarea docente.

En este sentido, se retoman los aportes de pedagogos como Michael Fullan y Andy Hargreaves (2018), quienes sostienen que las reformas educativas fracasan porque dejan de lado a la población docente o simplifican demasiado el problema de la enseñanza: se hace necesario generar condiciones institucionales que permitan comprender la importancia del trabajo docente y su formación constante, como una variable en donde el aprendizaje de la comunidad docente se relaciona de manera indisoluble con el aprendizaje de aquellos a quienes les enseñan.

Así, promover un cambio educativo implica, por un lado, reconocer el valor del trabajo que la población docente realiza en las aulas y, por el otro, involucrar a la gestión institucional y a la dirección de los departamentos de las carreras. Es decir, que esta tarea requiere ser visibilizada, caracterizada, supervisada y analizada con el fin de ser mejorada, de cara a los desafíos que presenta el desarrollo curricular de los nuevos planes de estudio de las carreras tecnológicas. Entre las condiciones institucionales que deben generarse para acompañar y sostener los procesos de cambio educativo se encuentra convertir las prácticas de enseñanza docente de las carreras de ingeniería en objetos de análisis y estudio, para recuperar sus fortalezas y visualizar los aspectos a mejorar.

El hecho de observar una clase como proceso tiene la intención y el compromiso de mirar sin prejuicio una realidad, no para juzgarla, sino para comprenderla y establecer opciones de solución a partir del intercambio, del modelaje, de la experiencia y del análisis acompañado del contenido motivo de la observación. (SEP, 2017: p.3)¹

La observación sistemática y documentada fomenta la capacidad de la población docente para reflexionar críticamente sobre su enseñanza, identificando aciertos y desaciertos, lo que les permite comprender mejor los procesos de aprendizaje de la comunidad estudiantil y ajustar sus métodos en consecuencia. Es una estrategia efectiva para contribuir con el perfeccionamiento profesional del profesorado universitario y elevar la calidad de la enseñanza en la educación superior.

¹Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa. Aprendizaje entre escuelas orientaciones para su organización en los consejos técnicos de zona. Centro <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201802/201802-RSC-7iEoK8UhbZ-FichadeCTZObservaciondeclaseentremaestros150218.pdf>



LA OBSERVACIÓN COMO TÉCNICA

En la práctica educativa, la observación como técnica tiene una larga historia, pero, como proceso de intervención, ha ido modificando su contribución, su sentido y su valor. Ante ello, cabe preguntarse para qué se observa. Y esto tendrá varias respuestas, pero, en el marco de este trabajo, principalmente se hace con la intención de identificar conductas para analizar y reflexionar sobre las situaciones de enseñanza, ya que, en palabras de Anijovich (2021. 60):

“cada uno de estos sentidos direcciona el modo de observar y el uso que, a posteriori, se haga de lo observado”.

En términos de Ferry (1971), la observación está al servicio de una formación centrada en el análisis: reflexionar sobre las situaciones de enseñanza observadas implica tomar distancia de estas y es, justamente, con el ejercicio del análisis que comienza el trabajo de formación: observar a otros y analizarlos para aprender a ser observadores y actores a la vez.

Profundizar en el trabajo de analizar las prácticas de enseñanza desde esta perspectiva, necesariamente, implica trabajar con “la observación” como una de las herramientas fundamentales para la recolección de las evidencias que los escenarios, dónde las prácticas se despliegan, nos ofrecen.

A la vez, comprometerse, como equipo de gestión departamental, en un trabajo de esta naturaleza, demanda una sustancial modificación de las pautas de trabajo, más extendidas respecto de la observación y el análisis de prácticas docentes, despegándose del sesgo evaluativo que, en muchos casos, las caracterizan.

La intención es obtener información en contexto y tiempo real: cómo se aborda un tema complejo: cómo se desarrolla, organiza y plantea el contenido, y la adquisición de competencias para la asignatura en cuestión; cómo interactúan entre estudiantes y docentes y entre estudiantes entre sí, cómo se comunican, cómo se crean ambientes propicios para el aprendizaje; cómo aprovechan los recursos didácticos y las TIC disponibles y cómo se evalúan los aprendizajes (tanto en clases presenciales como mediadas).

Para ello, se considera fundamental contar con dispositivos de observación de clases para sistematizar la información, e identificar fortalezas y áreas de mejora en las condiciones institucionales del desarrollo curricular. La observación es en sí misma:

Un instrumento de búsqueda, un instrumento que aumenta el grado de concienciación de los profesores hacia su labor, una herramienta para la innovación y el desarrollo profesional. Desde esta perspectiva es de primordial importancia que todo lo que rodea la observación esté imbuido de una actitud de apoyo, constructiva, positiva, reflexiva, activa. Es esencial que el profesor observado se sienta respaldado por el observador, y que lo vea como una persona con quien discutir aspectos concretos de sus clases, y que lo ayuda a encontrar soluciones y optimizar su práctica docente. Es esencial también que entre los dos hagan todo lo posible por minimizar la tensión que una observación genera normalmente. (Estaire, 2024: 1)²

² Estaire, Sheila (2004): *La observación en la formación permanente: áreas para la reflexión e instrumentos para la observación* - En Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (eds.). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Cuadernos de Educación* Nº 44. Barcelona: ICE-Horsori, (págs. 119-154). Centro Virtual Cervantes. Universidad Antonio de Nebrija



Al observar y analizar las clases, se ayuda al personal docente a comprender mejor el contexto en el que enseñan y a adaptar sus métodos según las necesidades de la población estudiantil; esta adaptabilidad es clave para atender la diversidad en el aula. Autoras como Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta, que valorizan “lo cotidiano” como categoría central, teórica y empírica; en donde, la inmersión en “la realidad” que se desea observar, se constituye en objeto de registro y todo aquello que aparece como obvio, fragmentario, recurrente, contradictorio, divergente, con efecto de sentido para los sujetos sociales sólo es posible identificar a partir de indicios que hay que descifrar. (Edelstein, 2002).

Además, se fomenta la capacidad del profesorado para reflexionar críticamente sobre su enseñanza, comprendiendo mejor los procesos de aprendizaje de la comunidad estudiantil y ajustando sus estrategias en consecuencia.

El desarrollo de la habilidad de observación tiene un doble propósito: que ayuda a los maestros a obtener una mejor comprensión de su propia enseñanza, mientras que al mismo tiempo refina su capacidad para observar, analizar e interpretar, una capacidad que también se puede utilizar para mejorar su propia enseñanza. (Wajnryb, 1992:7)³

LO INDIVIDUAL EN LO COLECTIVO

Esta perspectiva invita a valorar los aspectos pedagógicos y didácticos en espacios de definición institucional, transformando problemas percibidos como individuales en desafíos colectivos que requieren políticas institucionales y condiciones organizacionales adecuadas para su desarrollo.

Implica, como plantea Edelstein (2002), apoyarse en procesos de reflexión colegiada no exentos de intencionalidad que, superando posiciones objetivistas que acentúan la rigurosidad de las descripciones, se interesen por encontrar nuevos caminos y formas de acceso a las situaciones objeto de estudio, apelando a una posición reflexiva permanente. Resulta, así, una condición de base que dicha actividad sea consensuada y respetuosa; que quien está sujeto a la observación pueda emitir y escuchar ideas, puntos de vista y opiniones diferentes o diversas, según un propósito compartido.

Se requiere, entonces, cambiar de algún modo las representaciones que se tienen en el imaginario institucional respecto al espacio del aula como un espacio en soledad y de absoluta autonomía de definiciones de política educativa y de las condiciones institucionales de su desarrollo.

Implica modificar los registros que sobre las prácticas de enseñanza se tienen y empezar a concebirlas como prácticas docentes contextualizadas y multideterminadas, plausibles de ser leídas, analizadas y repensadas en el marco de procesos colectivos de análisis de las condiciones de gestión curricular en las que se inscriben.

En línea con los planteos de Gloria Edelstein:

En tanto práctica social, la enseñanza responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos de la misma. Por ello excede lo individual y sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte.

³ Wajnryb, R. *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.



Sostenida sobre procesos interactivos múltiples las prácticas de la enseñanza cobran, sin embargo, forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el docente concreto en torno a una dimensión central y constitutiva de su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y construye el conocimiento en el aula. (Edelstein, 2002: 468-469)

Adoptar esta conceptualización sobre la enseñanza implica poner en valor espacios de definición institucional, aspectos pedagógico-didácticos que suelen tratarse en la soledad del aula o, habitualmente, pensarse como un problema doméstico, como un problema individual, como un problema didáctico, en un uso peyorativo del término que restringe lo didáctico al diseño de estrategias de trabajo en el aula, a un problema de “metodología”; cuando en realidad es un problema de política institucional, de definición de condiciones organizacionales, curriculares e institucionales para su desarrollo. (Terigi, 2010)

La observación de clases y la retroalimentación colegiada promueven el fortalecimiento de la gestión pedagógica del currículum. Se destaca la importancia del trabajo en el terreno del análisis de clases y la socialización de sus registros en espacios colegiados de reflexión, ya que se considera que, en el marco del fortalecimiento de la planificación de los diseños curriculares bajo el EBC y ACE, es necesario implementar, como dispositivo de acompañamiento y seguimiento al desarrollo curricular, la observación de clases, ya que permite identificar fortalezas y áreas de mejora en la práctica docente, facilitando el desarrollo profesional continuo del profesorado.

Además, la observación entre pares fomenta la reflexión y el intercambio de conocimientos, lo cual enriquece la práctica docente y promueve una cultura de mejora continua en la institución; también, promueve el intercambio de ideas, la colaboración y el apoyo mutuo entre docentes, lo cual fortalece la comunidad académica y la cultura de mejora continua en la institución.

Según Bain (2004), el observar y analizar las prácticas de enseñanza del profesorado experimentado y efectivo puede ayudar a la comunidad docente con menos experiencia a desarrollar habilidades y enfoques pedagógicos más eficaces. Esto les permite aprender de modelos exitosos y adaptar estrategias que han demostrado ser efectivas en el aula. La observación de clases permitiría, por parte de equipos de gestión de los departamentos de carrera, obtener información en contexto y tiempo real, no desde una mirada evaluativa o clasificatoria de cada docente y su actuación, sino para comprender los procesos que en las aulas se despliegan, las problemáticas a las que la población docente se enfrenta en la cotidianidad, y establecer opciones de soluciones a partir del intercambio, del modelaje, de la experiencia y del análisis, acompañado del contenido motivo de la observación.

Por ello, es importante no solo la observación de la clase, sino, también, los espacios de intercambio y retroalimentación que se generen entre colegas para la construcción de una cultura de cooperación profesional.

A partir del enfoque socio-antropológico que se asume para pensar la observación de clases, es importante el registro etnográfico de lo que sucede en el aula, pero, también, con el objeto de reducir la arbitrariedad de quien “observa”, se hace necesaria la explicitación de las categorías de análisis que ayudarán para observar las prácticas en terreno.



CAMINO CRÍTICO

- 1) Se sugiere, como primer paso, una reunión previa o una comunicación institucional que encuadre la tarea de observación de clases, no desde una mirada evaluativa o clasificatoria, sino desde la perspectiva de mejora y fortalecimiento de las competencias del equipo docente de la carrera.
- 2) Socializar los documentos guías de observación de clases (adjuntas en este documento) que encuadran la tarea bajo las diferentes opciones pedagógicas: modalidad presencial, modalidad a distancia, y audio/video-comunicación; considerando la especificidad que adopta la práctica docente según el tipo de modalidad elegida.
- 3) Planificar las observaciones, presentar previamente a los observadores y acordar la dinámica de integración a la clase.
- 4) Retroalimentación: los equipos de gestión deben instituir espacios de formación y diálogo. Construir un clima que posibilite desplegar una actitud de indagación en profundidad de las prácticas de enseñanza docentes de las carreras, reconstruyendo y buscando la comprensión de situaciones a partir de un trabajo teórico, analítico e interpretativo compartido.



BIBLIOGRAFÍA

1. Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Sabelli, M. J., & Mora, S. (2021). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Tilde editora.
2. Bain, K. (2004). *What the Best College Teacher*. The President and the Fellows of Harvard College, Publicacions de la Universitat de València. puv.uv.es
3. Cabona, F.; Rozenhauz, J. (2001) *Estrategias de Enseñanza – Curso de Didáctica de Nivel Superior – UTN – FRA*
4. Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós
5. Edelstein, G. (2002) *Problematizar las prácticas de enseñanza*. *Revista Perspectiva. Florianópolis.v20*
6. Estaire, S. (2004). La observación en la formación permanente: áreas para la reflexión e instrumentos para la observación. En Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (eds.). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Cuadernos de Educación Nº 44. (pp. 119-154) Barcelona: ICE-Horsori. Centro Virtual Cervantes.
7. Ferrante, A.; Vetta, E. (2001). *Asignatura: Observación y práctica de la enseñanza*. Profesorado en disciplinas industriales. INSPT-UTN
8. Ferry, G. (1990). *Pedagogía de la Formación*. Bs. As. Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras (UBA)
9. Fullan, M- Hargreaves, A. (2018). *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Amarrortu.
10. Secretaría de Educación pública, Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa. *Aprendizaje entre escuelas. Orientaciones para su organización en los consejos técnicos de zona*. (2017)
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201802/201802-RSC-7jEoK8UhbZ-FichadeCTZObservaciondeclaseentremaestros150218.pdf>
11. Terigi, F. (2010). “La enseñanza como problema político” en *La Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Noveduc.
12. Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.

**FICHA DE OBSERVACIÓN DE CLASE: MODALIDAD HÍBRIDA**

| | |
|-------------------|--|
| Docente | |
| Asignatura | |
| Fecha | |

| INDICADORES | VALORACIÓN | OBSERVACIONES |
|---|-------------------|----------------------|
| Motivación del grupo de estudiantes | | |
| Presenta y propone la dinámica de trabajo tanto para quienes lo realizan en modalidad como para quienes están de manera remota. | | |
| Establece los momentos de la clase que conforman la propuesta pedagógica para los diversos agrupamientos | | |
| Motivación a lo largo de todo el proceso | | |
| Mantiene el interés los distintos agrupamientos mediante estrategias como la participación en actividades compartidas | | |
| Comunica la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad y aplicabilidad | | |
| Mecanismos de interacción entre los agrupamientos | | |
| Genera momentos de interacción entre estudiantes agrupados físicamente | | |
| Genera momentos de interacción entre estudiantes agrupados de manera remota | | |
| Genera momentos de interacción entre los diferentes agrupamientos | | |
| Actividades en el aula | | |
| Planifica actividades en coherencia con los objetivos previstos, el desarrollo de competencias y los resultados de aprendizaje previstos | | |
| Propone el uso de salas y dinámicas de trabajo compartidas entre quienes cursan forma presencial o remota | | |
| Propone actividades variadas para los diferentes agrupamientos, lo que favorece la participación entre estudiantes de ambas modalidades | | |
| Se utilizan aplicaciones que promueven la participación, el trabajo colaborativo y la presentación de contenidos | | |
| Recursos, equipamiento tecnológico y organización del aula | | |
| La conexión a internet es suficiente para garantizar la interacción en la plataforma de tele/video conferencia | | |
| La iluminación es adecuada y permite visualizar el espacio áulico y a sus participantes | | |
| Los dispositivos de sonido y video (micrófono/sistema de audio) garantizan una transmisión clara y favorecen la participación efectiva tanto de quienes cursan en formato presencial como quienes lo hacen remoto | | |



| INDICADORES | VALORACIÓN | OBSERVACIONES |
|--|------------|---------------|
| Se utiliza proyector, pantallas digitales, para facilitar la presentación del contenido visual para el agrupamiento remoto o presencial | | |
| Fuentes de energía suficientes para que el grupo de estudiantes presentes conecten sus dispositivos | | |
| El equipo para el profesorado es potente para articular las diferentes herramientas y aplicaciones | | |
| La plataforma de videoconferencia permite la interacción en tiempo real entre docentes y estudiantes (independientemente de su ubicación) | | |
| Los encuentros son grabados y compartidos en la plataforma para su recuperación | | |
| Existe la posibilidad de contar con auxiliar técnico ante posibles problemas operativos | | |
| Organización de la clase - interacciones entre docentes y estudiantes | | |
| El personal docente se encuentra presente físicamente, y hay un agrupamiento que se realiza en forma presencial y otro remoto | | |
| El personal docente se encuentra de manera remota junto a un grupo de estudiantes y otro agrupamiento físico, con un/a ayudante y/o asistente, se encuentra presente físicamente | | |
| El personal docente desarrolla la clase en el aula híbrida junto a otro/a docente o experto/a que participa de manera remota | | |
| Clima de la clase | | |
| Establece interacciones con el grupo de estudiantes en un clima de trabajo participativo, respetuoso y colaborativo entre los diversos agrupamientos | | |
| Fomenta el respeto y la colaboración entre estudiantes y acepta sugerencias y aportes considerando los agrupamientos presenciales y remotos | | |
| Seguimiento de los procesos de enseñanza | | |
| Presenta los propósitos del encuentro, define los momentos de la clase y la dinámica que se mantendrá | | |
| Genera espacios de diálogos entre los agrupamientos pautados previamente | | |
| Propone actividades que implican participación y registra estas instancias participativas mediante listas de cotejo, rúbricas, etc. | | |
| Identifica dificultades e inquietudes de los agrupamientos que conducen a re-direccionar la clase | | |
| Considera los objetivos planteados para la clase y realiza ajustes en función del logro de éstos | | |
| Seguimiento de los procesos de aprendizaje | | |
| Considera la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje para adecuar las estrategias de enseñanza y las actividades para el grupo de estudiantes | | |
| Utiliza instrumentos de evaluación variados para valorar los procesos de aprendizaje de cada estudiante | | |



| INDICADORES | VALORACIÓN | OBSERVACIONES |
|--|------------|---------------|
| Evaluación de la clase | | |
| Valora el funcionamiento de las tecnologías empleadas considerando aciertos y dificultades surgidos en el desarrollo de la clase | | |
| Registra la actividad, participación y nivel de interacción de los/as participantes mediante el diseño de instrumentos para este seguimiento | | |
| SUGERENCIAS Y/O COMENTARIOS FINALES | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |



FICHA DE OBSERVACIÓN DE CLASE: MODALIDAD PRESENCIAL

| | |
|-------------------|--|
| Docente | |
| Asignatura | |
| Fecha | |

| INDICADORES | VALORACIÓN SI / NO / A VECES | OBSERVACIONES |
|---|---------------------------------|---------------|
| Motivación del grupo de estudiantes | | |
| Presenta y propone la dinámica de trabajo y explica su finalidad | | |
| Plantea situaciones introductorias previas al tema que se va a abordar (trabajos prácticos, diálogos, lecturas) | | |
| Motivación a lo largo de todos los procesos | | |
| Mantiene el interés de estudiantes mediante estrategias para mantener la atención o reencauzarla | | |
| Comunica la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad y aplicabilidad | | |
| Presentación de las competencias y saberes a desarrollar | | |
| Relaciona las competencias y saberes con los intereses y conocimientos previos de estudiantes | | |
| Facilita la adquisición de nuevos saberes a través de diversas estrategias didácticas, elaboración/respuesta de preguntas, síntesis integradora, etc. | | |
| Estructura, organiza y destaca los saberes dando una visión general de cada tema | | |
| Actividades en el aula | | |
| Planifica actividades en coherencia con los objetivos previstos, el desarrollo de competencias y los resultados de aprendizaje previstos | | |
| Propone actividades variadas (de diagnóstico, de introducción, de desarrollo, de síntesis, integración, autoevaluación, etc.) | | |
| Propone actividades individuales y/o grupales | | |
| Recursos y organización del aula | | |
| Distribuye el tiempo adecuadamente (presentación, problematización, resolución de actividades, cierre, etc.) | | |
| Propone distintos agrupamientos en función de las actividades | | |
| Utiliza recursos didácticos variados que favorezcan la apropiación de saberes | | |



FICHA DE OBSERVACIÓN DE CLASE: MODALIDAD SINCRÓNICA VIRTUAL

| | |
|------------|--|
| Docente | |
| Asignatura | |
| Fecha | |

| INDICADORES | VALORACIÓN ALTO/MEDIO/BAJO/ NO APARECE | OBSERVACIONES |
|--|--|---------------|
| Presentación y organización de la clase sincrónica | | |
| El cuerpo docente ingresa a la plataforma de la clase antes o después del grupo de estudiantes | | |
| Al inicio de la clase ofrece una hoja de ruta de esta, contextualizando el tema a trabajar, los resultados de aprendizaje esperados o las competencias que aporta | | |
| Se ofrecen organizadores gráficos que ayuden al grupo de estudiantes a relacionar el contenido a trabajar con conocimientos previos | | |
| Se indica el tiempo estimado de trabajo en la clase virtual | | |
| Presentación de los contenidos y saberes a trabajar en el curso - mediación de materiales | | |
| Se utilizan diferentes recursos y formatos para introducir, desarrollar o ejemplificar la temática a abordar, por ejemplo: imágenes, audios, videos, enlaces externos, PDF intervenidos, actividades interactivas, otros | | |
| El desarrollo de los contenidos se organiza a partir de ideas fuerza, tópicos generativos, núcleos problemáticos, ejes, preguntas esenciales, entre otros | | |
| Se desarrolla el tema relacionándolo con las competencias a desarrollar, los desafíos e interrogantes del campo profesional para motivar y captar la atención del grupo de estudiantes | | |
| Se ofrecen síntesis, recapitulaciones, material, ejemplos de la práctica profesional durante la exposición del profesorado | | |
| Los contenidos que se trabajan corresponden a los resultados de aprendizaje y las competencias que la cátedra propone desarrollar en la comunidad estudiantil. | | |
| Promoción del aprendizaje autónomo y participación del grupo estudiantes | | |
| Se establece diálogo e incentivo a la participación del estudiantado durante la clase | | |
| Se plantean estrategias que permitan trabajar con variadas formas de trabajo cognitivo y centradas en el estudiantado, como ser, lecturas, análisis de videos, simulaciones, argumentaciones, intercambio de opiniones | | |



FICHA DE OBSERVACIÓN DE CLASE: MODALIDAD VIRTUAL

| | |
|-------------------|--|
| Docente | |
| Asignatura | |
| Fecha | |

| INDICADORES | VALORACIÓN ALTO/MEDIO/BAJO/ NO APARECE | OBSERVACIONES |
|--|--|---------------|
| Presentación y organización del aula virtual: elementos de la propuesta | | |
| Al inicio del recorrido por el aula virtual hay una presentación de la asignatura, la planificación de la cátedra y una hoja de ruta para el estudiantado | | |
| Se destacan con claridad las competencias y resultados de aprendizaje que se espera que el grupo de estudiantes alcance a la finalización del curso | | |
| Se ofrece una síntesis de los contenidos mínimos a abordar durante el curso | | |
| Se indica el tiempo estimado de trabajo en el aula virtual a través de un cronograma tentativo de trabajo | | |
| Presentación de los contenidos y saberes a trabajar en el curso: mediación de materiales | | |
| Al inicio de cada sección existe alguna actividad para detectar ideas previas del grupo de estudiantes en relación con el contenido y trabaja con ellas a través de preguntas, encuestas, foros, entre otros | | |
| Se utilizan diferentes recursos y formatos para introducir, desarrollar, ejemplificar la temática a abordar, tales como: imágenes, audios, videos, enlaces externos, otros | | |
| El desarrollo de los contenidos se organiza a partir de ideas fuerza, tópicos generativos, núcleos problemáticos, ejes, preguntas esenciales | | |
| Los contenidos están seleccionados y secuenciados según los resultados de aprendizaje y son relevantes para la formación disciplinar del área de conocimiento involucrado | | |
| Se plantea el tema relacionándolo con las competencias a desarrollar, los desafíos e interrogantes del campo profesional para motivar y captar la atención del grupo de estudiantes | | |
| Se ofrecen síntesis, recapitulaciones del material a modo de cierre de la unidad | | |
| Los contenidos que se trabajan corresponden a los resultados de aprendizaje y competencias que la cátedra propone desarrollar en el estudiantado. | | |



| Promoción del aprendizaje autónomo y reflexivo en la comunidad estudiantil | | |
|--|--|--|
| Se promueve el aprendizaje significativo para el estudiantado, relacionando los nuevos conocimientos con las ideas previas | | |
| Se proponen actividades para el acceso y comprensión de la información, ofreciéndose orientaciones para ello como lectura y búsqueda | | |
| Se plantean estrategias que permitan trabajar con la diversidad y los diferentes ritmos de aprendizaje de cada estudiante, a través del desarrollo de actividades que trabajan variadas formas de trabajo cognitivo, como ser, lecturas, análisis de videos, simulaciones, argumentaciones | | |
| Se proponen actividades que visualicen o expresen lo comprendido (producción y publicación de información de manera individual o colaborativa) | | |
| Se incluyen actividades y propuestas para la construcción colectiva, trabajo en equipos y co-edición | | |
| Las actividades promueven procesos de expresión escrita, escritura académica y expresión oral | | |
| Se proponen metodologías activas, tales como: resolución de proyectos, problemas/casos y/o ejercicios | | |
| Evaluación | | |
| Hay coherencia entre la propuesta de evaluación, el desarrollo de contenidos y actividades a lo largo del cursado | | |
| La metodología de evaluación y los instrumentos utilizados permiten recoger evidencia de los resultados de aprendizaje planteados | | |
| Se establecen claramente los criterios de evaluación de las actividades propuestas y las formas de retroalimentación | | |
| Se ofrecen instancias de autoevaluación | | |
| Se proponen diferentes instrumentos de evaluación como cuestionarios, portafolios, producciones, etc. | | |
| Formato, diseño y accesibilidad | | |
| Los recursos tecnológicos utilizados en el curso son pertinentes y funcionales a los resultado de aprendizaje y competencias a desarrollar. | | |
| Los recursos tecnológicos utilizados apoyan la participación de estudiantes y el aprendizaje activo | | |
| Los recursos tecnológicos configurados en el aula virtual favorecen la comunicación entre docentes y estudiantes, o entre estudiantes, para favorecer el trabajo colaborativo. | | |
| Se utilizan formatos multimodales, texto, imagen, audio, video, para aprovechar las diferentes formas de aprendizaje | | |
| El diseño del aula y los recursos propuestos son los adecuados para la organización del estudio y la reflexión | | |

