

Instructional design and learning objects; towards a model for the design of online learning evaluation activities

Lourdes Guàrdia Ortiz, Albert Sangrà Morer

Universitat Oberta de Catalunya
Av. Tibidabo 39–43, 08035 Barcelona, Spain
Tel. (+34) 932532300, Fax (+34) 934176495
<http://www.uoc.edu>
{lguardia, asangra}@uoc.edu

Abstract. This article presents some conclusions and proposals regarding the field of the instructional design and the learning objects as a strategy for the improvement of the design of evaluation activities in online learning contexts. These conclusions and proposals were reached thanks to recent studies that have been carried out in the frame of our university, which have been observed from the activities typology of continuous assessment to the different processes followed up to conceptualize and plan. Likewise, some reflections are presented which derive from the experience in the development of tools and the methodological guides that have been used at our university from the start until nowadays. Furthermore, with this article, we pretend to show the opportunity that the use of instructional design and learning objects offers if it is conceived from a pedagogical perspective. Some ideas that will allow us to keep on investigating and improving are also suggested.

Diseño instruccional y objetos de aprendizaje; hacia un modelo para el diseño de actividades de evaluación del aprendizaje *on-line*

Lourdes Guàrdia Ortiz¹, Albert Sangrà Morer¹

¹ Profesores de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación

Universitat Oberta de Catalunya

Av. Tibidabo 39-43, 08035 Barcelona

Tel. (+34) 932532300, Fax (+34) 934176495

<http://www.uoc.edu>

{lguardia, asangra}@uoc.edu

Resumen. En este artículo se presentan algunas conclusiones y propuestas de trabajo en el campo del diseño instruccional y los objetos de aprendizaje, como estrategia para la mejora del proceso de diseño de las actividades de evaluación de los aprendizajes en contextos de formación *on-line*. Dichas conclusiones y propuestas se han generado a partir de recientes estudios que se han llevado a cabo en el marco de nuestra universidad, los cuales han contemplado desde la tipología de actividades de evaluación continua a los diferentes procesos que se siguen para conceptualizarlas y planificarlas. Asimismo, se presentan algunas reflexiones derivadas de la experiencia en el desarrollo de herramientas y guías pedagógicas que se han venido utilizando desde la creación de nuestra Universidad hasta la actualidad. También nos proponemos con este artículo manifestar la oportunidad que creemos que nos brindan la utilización del diseño instruccional y los objetos de aprendizaje, si ello se concibe desde una perspectiva pedagógica y no sólo tecnológica, y sugerimos algunas ideas que nos permitan seguir investigando y avanzando en este campo.

Palabras clave: diseño instruccional, objetos de aprendizaje, evaluación de aprendizajes *on-line*, evaluación continua, estandarización.

El nuevo escenario educativo hace que la mayoría de las instituciones de enseñanza universitaria se esfuercen por introducir el uso de las TIC en la enseñanza y en el aprendizaje, en términos de adecuación curricular, procesos y resultados [1], para adaptarse a una nueva demanda social y como motor para la calidad en la educación.

Uno de los elementos importantes a tener en cuenta, y que constituye un motivo de preocupación a la hora de construir propuestas *on-line*, es el tema de la **evaluación**, especialmente en los resultados de los estudiantes y en el proceso de aprendizaje.

En la educación, la evaluación puede considerarse bajo distintas perspectivas teóricas. Aunque tradicionalmente la evaluación se ha orientado más hacia el resultado, condi-

cionada por un enfoque conductista, actualmente parece más apropiado desarrollar sistemas de **evaluación orientados hacia procesos**. De este modo se pueden introducir mejoras constantes en el proceso de aprendizaje, y constituye uno de los motivos por los que el concepto evaluación formativa o continua ha ido ganando terreno hasta convertirse en el centro del proceso de evaluación, más cercano a los **enfoques constructivistas** [2].

Las instituciones de educación superior deben hacer frente al proceso de evaluación durante el curso como elemento clave en la mejora constante del alumno. Es pues necesario integrar la **evaluación continua** en el diseño del curso desde el principio y así cubrir las necesidades de los estudiantes construyendo el conocimiento paso a paso.

Si ello ya es bastante complejo en el desarrollo de la enseñanza presencial, cuando intentamos realizarlo en cursos o entornos virtuales, surgen nuevos retos. Ha sido —y sigue siendo— difícil hacer que los profesores diseñen actividades de evaluación *online*, y que las elaboren teniendo en cuenta su condición de estrategia de aprendizaje y pongan a prueba su validez.

Un reciente estudio realizado en la Universitat Oberta de Catalunya donde se han observado más de 500 asignaturas pertenecientes a títulos universitarios reglados, nos muestra las tendencias del diseño educativo de la evaluación de los aprendizajes online. Tras el análisis de dichas tendencias identificamos diferentes tipologías de actividades que se utilizaron para evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de forma continuada y nos dimos cuenta del gran esfuerzo que nuestros docentes deben realizar semestre a semestre en términos de conceptualización, diseño y elaboración de actividades. Aún así, dichos esfuerzos no se ven compensados, ya que la adecuación de las actividades a menudo no se ajusta a las necesidades de nuestros estudiantes.

Las razones son de diferente naturaleza; en ocasiones los docentes no disponen de herramientas de producción ni asesoramiento pedagógico que les permita realizar dicha labor con la máxima agilidad y adecuación posible, y en otras, se percibe un cierto desconocimiento de los criterios que deben regir el diseño de la evaluación online como sistema de valoración de los aprendizajes adquiridos en términos de **competencias profesionales**.

Ambas situaciones impiden a docentes y discentes afrontar la evaluación como una estrategia formativa fundamental; por un lado el proceso de diseño desaprovecha las oportunidades que está brindando el **diseño instruccional** (como proceso de decisión que no de instrucción) y los **objetos de aprendizaje**, entre otras y, por el otro, el estudiante no se plantea el proceso de evaluación como una estrategia de formación significativa que le preparará para actuar en el contexto profesional, ya que el planteamiento del curso tampoco contempla este enfoque más pragmático.

A partir del estudio que hemos llevado a cabo sobre la metodología aplicada en las actividades de evaluación, hemos observado que la tipología de dichas actividades se sitúa entre **13 y 15 tipos** distintos. Y vemos que en el 32 % de los casos se trata de actividades de preguntas abiertas y que por el contrario las simulaciones y las resoluciones de problemas se sitúan entre el 2% y el 5%. La conceptualización y diseño de muchas de estas actividades resulta complejo y caro de producir por lo que el docente opta por elaborar actividades simples, que no siempre significa que dejen de ser adecuadas, pero sí que en algunas ocasiones se dejan de lado oportunidades que hubieran enriquecido el proceso de aprendizaje-evaluación y hubieran resultado mucho más significativas para el estudiante; actividades distintas promueven la adquisición de diferentes competencias.

Hoy en día, los procesos de diseño instruccional que tienden al uso de los objetos de aprendizaje como estrategia nos empiezan a ofrecer la oportunidad de **reutilizar** secuencias de aprendizaje, actividades y contenidos diversos orientados a alcanzar objetivos de aprendizaje que de otra manera nos sería imposible diseñar, ya que su conceptualización, diseño y producción representa unos **costes muy elevados** para la mayoría de docentes o para la propia institución.

Las tendencias actuales son las de convertir muchos de los contenidos educativos a **estándares internacionales** que permitan operar con los diferentes materiales didácticos en contextos distintos, pero creemos que con la mera estandarización no es suficiente [3]; la contextualización se hace imprescindible en cualquier acción formativa y ésta debe identificarse desde un principio. Además el concepto de diseño de la evaluación va mucho más allá; el nivel de etiquetado no debería realizarse de forma independiente al conjunto de contenidos que conforman un curso o las secuencias de aprendizaje, ya que la evaluación perdería el sentido de proceso integrado en el propio **itinerario formativo** y quedaría como una estrategia aislada. A menudo sucede así, ya que inicialmente se diseñan los materiales didácticos y luego los profesores elaboran unas actividades de evaluación en función de los contenidos elaborados.

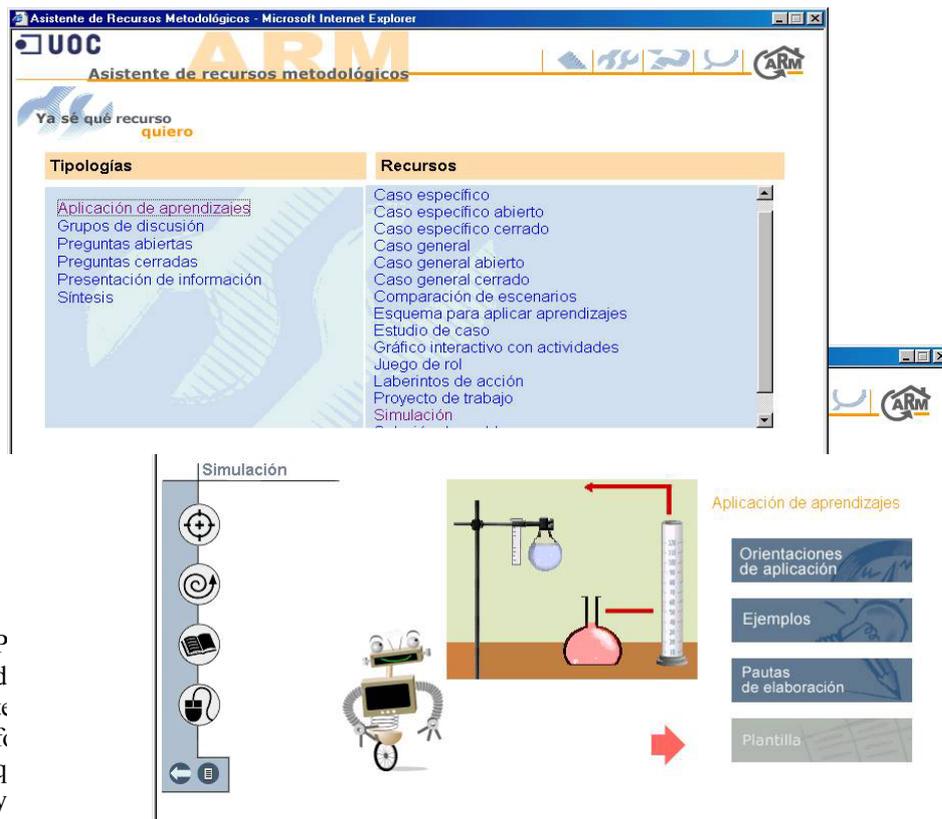
Si los objetos de aprendizaje se construyen desde una perspectiva pedagógica orientada al alcance de un objetivo de aprendizaje determinado, la evaluación debe incluirse en dicho planteamiento desde un inicio, ya que estamos construyendo **secuencias de aprendizaje** que deben contemplar la evaluación como parte del itinerario formativo [4].

Así pues, desde nuestra larga experiencia docente en entornos virtuales de aprendizaje, abogamos por la aplicación de una estrategia basada en el diseño instruccional como proceso, el cual debe acompañar al equipo docente de principio a fin; desde que se plantea el diseño de un curso hasta su completa elaboración, incluyendo la evaluación como parte integrada del curso y no como un planteamiento a posteriori [5].

Este acompañamiento debe propiciarse desde la propia institución o desde fuera, mediante el intercambio de objetos instruccionales bien diseñados y adaptables a nuestros contextos curriculares, mediante el asesoramiento de **diseñadores instruc-**

cionales, de guías pedagógicas [6], tutoriales o herramientas de apoyo a la docencia, de criterios sobre el diseño de actividades de evaluación *on-line*, de estudios sobre el rendimiento académico de los estudiantes y de los comportamientos ante las estrategias evaluativas utilizadas.

Para la puesta en marcha de un proceso de estas características, tal y como se ha venido trabajando desde el conocido proyecto europeo ARIADNE [7], apostamos por el diseño de una herramienta pedagógica que albergue una lista de posibles tipologías de objetivos de aprendizaje y competencias profesionales, así como una lista de posibles tipologías de actividades y recursos metodológicos que puedan relacionarse entre sí. No es más que una guía pedagógica convertida en tutorial que tiene como objetivo ofrecer selecciones predeterminadas en función de diferentes contextos y objetivos, y que puede, además, mostrar ejemplos en pleno funcionamiento, ya sean de un repositorio de objetos como CAREO, MERLOT, BELLE [8] o de la propia institución, y finalmente ofrecer plantillas de edición simples para los docentes que le permitan cierto grado de automatización en cuanto a aspectos de producción y edición. Veamos, a título de ejemplo, un tutorial desarrollado por los diseñadores instruccionales de nuestra universidad:



P
d
te
fi
q
y
tt

Fig 1. Tutorial con 37 tipos de actividades distintas

muchos contenidos desarrollados, pero con **estructuras rígidas** y de difícil fragmentación. La siguiente metáfora nos puede ayudar a ilustrar tal concepto:

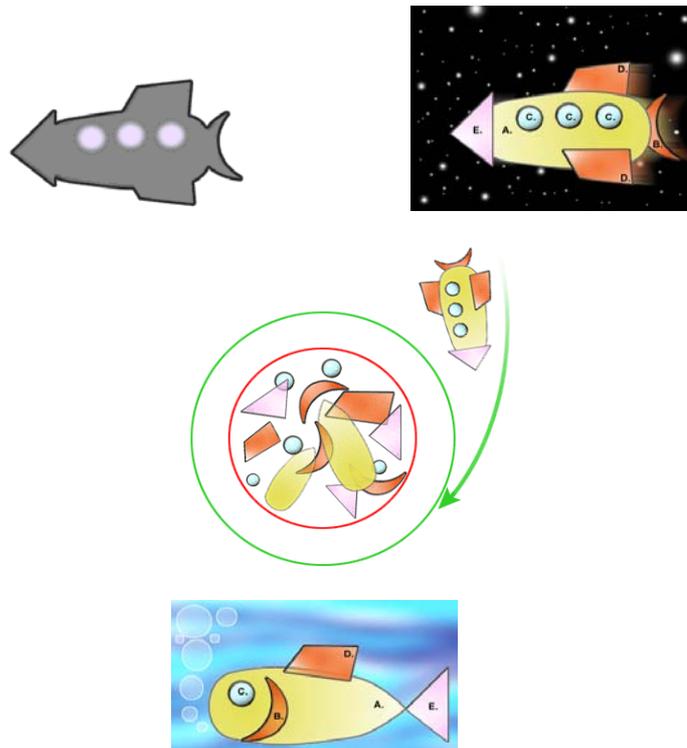


Fig 2. Representación de un LEGO. Esquema X. Mas

Pero aunque a simple vista parece sencillo poner etiquetas, no lo es; no podemos tratar un proceso de evaluación como un LEGO. La metáfora de las piezas de LEGO, según Wiley (2000) [9], es inadecuada porque simplifica las relaciones entre los objetos de aprendizaje impidiendo pensar en ellos como elementos conceptualmente ricos, ya que sólo piezas muy simples podrían ser combinadas con cualquier otra y en cualquier forma. En ese sentido apostamos por las definiciones que nos aporta el propio Wiley sobre la teoría del átomo, ya que no todo átomo es combinable con cualquier otro átomo. Además los átomos sólo pueden ser ensamblados en ciertas estructuras prescritas por su propia estructura interna y por último algunas características también son necesarias para ensamblarlos.

La administración de los objetos de aprendizaje guarda mucha relación con el diseño instruccional. Sin embargo, el **estándar de la IEEE** [3] en sus recomendaciones de metadata no deja clara como etiquetarlos de acuerdo a su uso y su relación con las metodología de aprendizaje.

El diseño instruccional tiene ante sí el reto de hacer de la información y su forma de presentación un objeto para el sujeto estudiante que le resulte una herramienta para aprender (Chan, 2003) [10]. El contexto formativo, las condiciones sociales y culturales, los diferentes estilos de aprendizaje, las motivaciones y otros tantos aspectos entorno a docentes y discentes tendrán que ser tenidos en cuenta en la definición y etiquetado de los objetos de aprendizaje para que éstos puedan responder realmente a diferentes necesidades y usos (Downes, 2003) [11]. Pero, desde este punto de vista, tanto a pedagogos como a tecnólogos todavía les queda mucho campo por recorrer e investigar, por lo que nosotros apostamos por continuar trabajando en esta línea y estudiar a fondo como los procesos del diseño instruccional pueden contribuir al diseño de objetos de aprendizaje de calidad, realmente reutilizables y significativos para el estudiante y orientados a la adquisición de competencias.

En este sentido, los estudios que se están realizando en estos momentos se enfocan a conocer de forma amplia las aportaciones que los objetos de aprendizaje están haciendo en términos educativos (resultados de aprendizaje, rendimiento académico, estrategias colaborativas, personalización [12], etc.). Para ello se está llevando a cabo un estudio sobre las necesidades metodológicas reales que se debieran cubrir en nuestros cursos *on-line*, así como sobre herramientas y estrategias que se usan en el proceso de diseño instruccional y los criterios que el nuevo marco europeo nos está exigiendo en lo que al **diseño curricular por competencias** se refiere.

Conclusiones

A partir de dicho estudio y de las líneas de investigación que sobre diseño instruccional y TIC se están llevando a cabo en nuestra universidad, el objetivo más inmediato es el de ofrecer un **modelo de diseño instruccional** o una combinación de modelos que se adecuen al nuevo escenario y que permita a nuestros docentes trabajar de manera mucho más ágil, con recursos que permitan **flexibilizar el modelo educativo** y ofrezcan a los estudiantes un diseño curricular bien estructurado y adecuado a sus necesidades, sin que ello represente tener que pasar por un proceso de implementación y edición largo y costoso que nos lleva a perder la oportunidad de tener nuestros contenidos y actividades actualizadas permanentemente, siempre vigentes y ajustadas a nuestro estudiante.

Ello toma especial relevancia en cuanto al diseño de las actividades de evaluación se refiere, ya que éstas deben ajustarse al máximo a los objetivos de aprendizaje predeterminados pero también a los que puedan surgir durante el proceso; así pues sólo un sistema flexible y de ágil manejo, con una clara taxonomía, permitirá una adecuación a las necesidades e intereses de los estudiantes. Por lo que invitamos desde esta breve presentación a todos aquellos que estén investigando en este campo a **compartir** con nosotros las experiencias y resultados de nuestros trabajos.

Referencias

1. Bricall, J. M. (2000) Universidad 2000. Madrid: CRUE
2. Jonassen, D. H., Peck, K.L. & Wilson, B.G. (1999). Learning with technology: A Constructivist Perspective. Upper Saddle, NJ: Merrill, Prentice Hall

Banan-Ritland, Brenda et al. (2000). *Learning object system as constructivist learning environments: Related assumptions, theories, and applications*. En The Instructional Use of Learning Objects, Association for Instructional Technology. Disponible electrónicamente en <http://www.ait.net>.

Merrill, M. D. (1999a). Instructional transaction theory (ITT): Instructional design based on knowledge objects. En C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
3. ADL. (2000). Advanced distributed learning network website. Disponible electrónicamente en: <http://www.adlnet.org/>

IMS. (2000). Instructional management systems project website. Disponible electrónicamente en: <http://imsproject.org/>

Moreno, F., Bailly-Bailliére, M. (2002). *Diseño instructivo de la formación on-line. Aproximación metodológica a la elaboración de contenidos*. Barcelona: Ariel Educación

Littlejohn, A (Eds.) (2003) *Reusing online resources: A sustainable approach to e-learning*. Kogan Page, London

Littlejohn, A. and Buckingham Shum, S. (2003). (Eds.) *Reusing Online Resources* (Special Issue) *Journal of Interactive Media in Education*, 2003 (1). Disponible electrónicamente en: <http://www-jime.open.ac.uk/2003/1/>
4. Guàrdia, L., Sangrà, A., Multimedia Instructional Design VS Learning Objects Development. ONLINE EDUCA BERLIN, 2002. Disponible electrónicamente: <http://www.online-educacom/en/>

Collis, B. and Strijker, A. (2004). Technology and Human Issues in Reusing Learning. *Journal of Interactive Media in Education*, 2004 (4). Special Issue on the Educational Semantic Web. Disponible electrónicamente en: <http://www-jime.open.ac.uk/2004/4>
5. Guàrdia, L. (2000). El diseño formativo: un nuevo enfoque de diseño pedagógico de los materiales didácticos en soporte digital. En Sangrà A., Duart, J.M. (Comp.) *Aprender en la virtualidad*. Colección Biblioteca de Educación. Nuevas tecnologías. Barcelona: EDIUOC/Gedisa (Pág. 171-187)

Salmon G, (2002) *E-tivities The Key to Active Online Learning*. London, Kogan Page
6. ASTD & SmartForce (2002). A Field Guide to Learning Object. Disponible electrónicamente en <http://www.learningcircuits.org/2002/jul2002/smartforce.pdf>
7. ARIADNE. (2004). Disponible electrónicamente en: <http://www.ariadne-eu.org/>

8. BELLE (2004) *Broadband Enabled Lifelong Learning Environment*. Disponible electrónicamente en: <http://209.217.86.48/MLISTS/news2001/0023>.

CAREO (2004) *Campus Alberta Repository of Educational Objects*. Disponible electrónicamente en: <http://careo.ucalgary.ca/>

MERLOT. (2000). *Multimedia educational resource for learning and on-line teaching website*. Disponible electrónicamente en: <http://www.merlot.org/>
9. Wiley, D. A. (2000). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. En D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning Objects*: Disponible electrónicamente en: <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>
10. Gisbert, M., Salinas, J., Chan M. E., Guàrdia, L. (2003) Conceptualización de materiales multimedia en Stephenson, J. et al. *Fundamentos del diseño instruccional con e-learning*. Barcelona: EDIUOC

Polsani, P. (2003) *Use and abuse of learning objects Learning*. Technology Center, University of Arizona, USA. Disponible electrónicamente en: <http://jodi.ecs.soton.ac.uk/Articles/v03/i04/Polsani/>
11. Downes, S. (2003). *Design standards and reusability*. Disponible electrónicamente en <http://www.downes.ca/cgi-bin/website/view.cgi?dbs=Article&key=1059622263&format=full>

Gynn, C., Acker, S. (Eds.) (2003) *Learning Objects: context and connections*, The Ohio State University, USA. Disponible electrónicamente en: http://morty.uts.ohio-state.edu/learning_objects/documents/TELR-LO7screen.pdf
12. Martínez, M. (2000). Designing learning objects to mass customize and personalize learning. En *The Instructional Use of Learning Objects*, Association for Instructional Technology. Disponible electrónicamente en <http://www.ait.net>