



facultad de bellas artes
Universidad Nacional de La Plata
Secretaría de Publicaciones y Posgrado



Seminario de posgrado
Docencia en Entornos
Virtuales de Aprendizaje (EVA)

Eje temático pedagógico
Tutoría en Aula Virtual

| 2013



Prof. S. Andrea Cristian Ladaga

Diseñadora en Comunicación Visual - FBA - UNLP

Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje - OEI

Seminario de Posgrado

Docencia en Entornos Virtuales de Aprendizaje

Dossier de Contenidos – Eje Temático: Tutoría en Aula Virtual

Año 2013



Obra está bajo una licencia de Creative Commons.

Reconocimiento - No Comercial - Sin Obras Derivadas 3.0.

Usted es libre de: copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones: Reconocimiento - Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciador (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su obra). | No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales. | Sin obras derivadas - No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.



El texto a continuación se ha redactado especialmente para el Seminario de Posgrado **“Docencia en Entornos Virtuales de Aprendizaje”**, llevado a cabo a instancias de la Secretaría de Publicaciones y Posgrado de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata; a cargo de la Prof. María Elena Larregle. De esta manera, inicia un proceso de formación docente con perspectiva de integrar aulas virtuales a los recursos pedagógicos de la mencionada facultad.

Cabe mencionar, que el Seminario, está dirigido a docentes y profesionales de todas las áreas disciplinares (no exclusivo de Bellas Artes); y contempla -como consideración prioritaria- posibilitar las competencias no limitadas al uso básico de plataformas virtuales, sino habilitar la práctica docente específica para esos entornos.

Quiero agradecer la oportunidad de participar de estas políticas institucionales, que suman y dan respuesta efectiva a las demandas actuales en educación.

S.A.C.L.



INDICE

| Unidad 1

Entornos Virtuales de Aprendizaje y nuevas competencias docentes

- Un recorrido por la educación a distancia (EaD):
 - EaD por correspondencia pág.02
 - EaD multimedia pág.02
 - Ead telemática pág.02
- Aula virtual pág.03
- Nuevas competencias docentes pág.04
- La comunicación y las competencias docentes en el aula virtual pág.06

| Unidad 2

Estrategias didácticas y aprendizaje

- Introducción: vínculos en las comunidades virtuales pág.09
- La escritura de las consignas pág.10
- Aprendizaje estratégico pág.12
 - Cooperación/Colaboración pág.12
- Aprendizaje y conocimiento desde el conectivismo pág.13

| Unidad 3

La clase en los entornos virtuales

- Introducción pág.17
- La clase virtual pág.17
- Los tipos textuales en EVA pág.20
 - Guías didácticas pág.21
 - Unidades didácticas pág.21
 - Guías de lectura pág.21
 - Correo electrónico pág.22
 - Foros pág.22
 - Consignas del docente pág.22
 - Clase virtual pág.22
 - Chat pág.23
 - Presentación del docente pág.23
 - Glosario pág.23
- Cuadro sinóptico de tipos textuales pág.24

| Unidad 4

Recursos y dinámicas para entornos virtuales de aprendizaje

- Introducción: interactividad e interacción pág.27
- Unidades didácticas o módulos didácticos pág.28
 - Estructura de la UD pág.28
 - Aspectos visuales para la UD pág.30
- Actividades pág.30
 - De comprensión pág.31
 - De resolución de problemas pág.31
 - Foros pág.32
 - Wikis pág.36
 - Actividades y técnicas colaborativas en la virtualidad pág.38

| Unidad 5

La evaluación en los entornos virtuales

- Introducción pág.42
 - Cómo evaluamos pág.43
 - Herramientas de evaluación en entornos virtuales pág.44

| Bibliografía general

pág.50



UNIDAD 1

Entornos Virtuales de Aprendizaje y Nuevas competencias docentes

Introducir un tema parece ser tan importante como causar una primera buena impresión. No cabe duda de que quienes hoy nos encontramos en este espacio tenemos la intención de comenzar a dar respuesta –o continuar haciéndolo– a expectativas que vinculan la inclusión de herramientas digitales en nuestro ámbito docente. Estas pueden utilizarse como complemento del aula presencial o para cursos totalmente proyectados para la virtualidad.

Es relevante interpretar que proyectar un aula virtual no está ligado exclusivamente al uso de tecnologías, estas solo forman una parte del conjunto de las herramientas de las que dispondremos. Lo que es realmente importante es reflexionar sobre cómo se reconfigura el rol docente en esta práctica. Nuestro contexto de trabajo pasa de ser un aula, donde nos presentamos oralmente ante los alumnos, a ser un espacio contextual propio (casa, estudio, oficina o viaje) donde, en cualquier momento, encendemos nuestra pantalla y encontramos todas las interacciones que realizan los participantes del curso, tanto docentes como estudiantes.

Quienes aún no hayan experimentado estos espacios quizá tengan algunos prejuicios o resistencias, por ejemplo: ¿cómo lograré relacionarme con los estudiantes?, ¿cómo será el intercambio?, ¿hay participación en la virtualidad?, ¿cómo podré observar las dinámicas individuales y grupales?, y tantas preguntas más. Hay respuesta para cada una de ellas, y son muy gratificantes. Para adelantarles, los docentes que trabajan en aulas virtuales destacan la alta participación por parte de los estudiantes, ya que estos se despojan de las inhibiciones que supone el exponerse oralmente ante sus pares.

Sin embargo, es de destacar que el rol docente –en su calidad de acompañante, mediador y participante– es fundamental para propiciar un ambiente de construcción amigable. Hacia allí vamos.

■ Un recorrido por la Educación a Distancia (EaD)

A modo de introducción, presentamos algunas palabras de Lorenzo García Aretio¹, de su texto *Historia de la Educación a Distancia*, que podrán leer completo como material optativo.

En él menciona que la educación a distancia no es un fenómeno de hoy, sino que es un modo de enseñar y de aprender que ya lleva más de cien años. Retoma las categorías trabajadas por Garrison², quien diferenció en tres **generaciones** la historia de la EaD: correspondencia, telecomunicación y telemática.

1

Lorenzo García Aretio es Director del Instituto Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de España. Es doctor y profesor titular de Teoría de la Educación en la Facultad de Educación. Su línea de investigación se viene centrando en la enseñanza / aprendizaje abiertos y a distancia. Como autor principal, coordinador o editor, ha publicado trece libros relativos al tema de la educación a distancia; artículos en libros y en revistas especializadas.

2

D. Randy Garrison (1985), "Three generations of technological innovation in distance education". *Distance Education* 6, pp.235-241.

Brevemente vamos a hacer una caracterización de cada una de ellas:

EaD por correspondencia (primera generación): ubicada a fines del siglo XIX y principios del XX. En general, se trataba de textos simples que reproducían la clase presencial por escrito. Sin especificidades didácticas, el aprendizaje no era fácil. Por lo que, posteriormente, se incorporaron guías de estudio para generar interactividad, actividades, cuadernos de trabajo, ejercicios y evaluaciones. Esto contemplaba generar una relación entre el autor de los materiales, la institución y los estudiantes con el fin de guiar y de aplicar el estudio independiente.

Así, empieza a emerger la figura del tutor como orientador; este da respuestas por correo a consultas y devuelve a los alumnos las actividades corregidas. También actúa como motivador al generar una relación con ellos.

En esta categoría entran, con posterioridad, el uso del teléfono, la radio y la televisión. En la actualidad, hay regiones que aún utilizan estos medios o los combinan (envíos de textos, fascículos, emisiones de radio) como soporte institucional de sus cursos.

EaD multimedia (segunda generación): situada desde los años setenta del siglo XX con la creación de la Open University Británica³. El texto escrito se amplía con la incorporación de casetes, diapositivas, videos, teniendo en cuenta la gran presencia de la radio y la televisión en estos años. El teléfono es de apoyatura para la relación tutor-alumnos.

EaD telemática⁴ (tercera generación): esta etapa se ubica a partir de 1980. Se apoya en la enseñanza asistida por ordenador y sistemas multimedia.

Para ampliar esta última instancia, cabe mencionar que la incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC o TIC), sumada a los ámbitos de educación, ha promovido concepciones en las que la educación va a estar centrada en el estudiante.

No hay que desconocer que los períodos señalados son aproximados, y que estas distinciones nos permiten organizar algunos datos en orden cronológico⁵.

Ahora nos interesa reproducir del texto de García Aretio (1999) la siguiente síntesis:



Publicidades de cursos a distancia.
Revista Rico Tipo, Año XXIII – Nro 1149 (1966/67)

3 En 1969 se crea la Open University Británica, institución pionera en educación superior a distancia [en línea]. Disponible en: <<http://www.xtimeline.com/evt/view.aspx?id=819169>> [Consulta: mayo de 2013].

4 La Telemática se ocupa del estudio, diseño, gestión y aplicación de las redes y de los servicios de comunicaciones para transporte, almacenamiento y procesamiento de información (datos, voz, video, etc.).

5 Hay muchos textos en internet para profundizar los aspectos históricos, una cronología puede verse en línea [en línea]. Disponible en: <<http://www.education-universities.com/distance-learning-historia.htm>> [Consulta: mayo de 2013].



En definitiva, se trata de una educación mediada, y esa mediación se ha venido realizando con una secuencia ajustada a la evolución de los medios que, durante el siglo y medio real de vida que tiene esta modalidad educativa, podemos resumirla en la siguiente sucesión:

- Texto impreso ordinario.
- Texto impreso con facilitadores para el aprendizaje.
- Tutoría postal.
- Apoyo telefónico.
- Utilización de la radio.
- Aparición de la televisión.
- Apoyo al aprendizaje con audiocasetes.
- Apoyo al aprendizaje con videocasetes.
- Enseñanza asistida por ordenador.
- Audioconferencia.
- Videodisco interactivo.
- Correo electrónico.
- Videoconferencia de sala (grupo).
- WWW (listas, grupos, enseñanza *on-line*).
- Videoconferencia por Internet.

De la educación por medio impreso y unidireccional, se pasó a la enseñanza por correspondencia y de esta a la audiovisual. De la enseñanza audiovisual se evolucionó hacia la formación apoyada en la informática, para finalizar con la era de la telemática en la que nos encontramos inmersos. Las tecnologías que se vienen utilizando en esta última era están suponiendo, como decimos, una auténtica **revolución** en el ámbito de la educación.

Si tomamos la palabra “revolución” de García Aretio en términos de Kuhn⁶, quizá podemos pensarla como un cambio de paradigma. En esta instancia pareciera criterioso debatir sobre nuestras prácticas docentes y tomar iniciativas que conlleven a acompañar ese proceso.

■ Aula virtual

Se le adjudica la definición de aula virtual a Starr Roxanne Hiltz⁷: “empleo de comunicaciones mediadas por computadores para crear un ambiente electrónico semejante a las formas de comunicación que normalmente se producen en el aula convencional”.

Esta definición data de los ochenta y actualmente sigue en debate; sabemos que los recursos pedagógicos en el aula virtual tienen ciertas especificidades. En principio, vamos a ajustar los procesos en entornos virtuales de aprendizaje (EVA), en los que los actores (docentes, alumnos, administradores, directivos) pueden acceder y participar de la interacción-interactividad que allí se genera: leer documentos, videos, presentaciones, participar en foros, interactuar con pares, interactuar con las diferentes áreas –privada o públicamente / personal o grupalmente–, en un ambiente:

6 Thomas Samuel Kuhn, (Cincinnati, 18/07/1922 /Cambridge, 17/06/1996).

7 Starr Roxanne Hiltz, New Jersey Institute of Technology-USA. La socióloga Hiltz fue una de las primeras en concebir la idea de clases virtuales [en línea]. Disponible en: <http://www.uc3m.es/portal/page/portal/conocenos/catedras_excelencia/catedras_excel_2010/hiltz> [Consulta: mayo de 2013].



- colaborativo;
- constructivo;
- asincrónico / sincrónico (en función de cómo se plantee);
- de intercambio de experiencias;
- de superación de barreras geográficas.

Pero fundamentalmente es un espacio de “comunicación”. Esto debe resaltarse, y lo vamos a hacer a partir de la definición de Asisten *et al.* (2012):

Pensar el aula como una **estructura comunicacional**, en la que tienen lugar los intercambios simbólicos (comunicación educativa) entre los actores, abre un espacio que vemos fructífero, tanto desde el punto de vista del análisis teórico, como el que permite iluminar estrategias de diseño y gestión (p. 24).

Antes de cerrar este punto y a modo de reflexión, nos tomamos la atribución de observar el término “gestión”. Preferiríamos cambiarlo por “estrategias de diseño y de **construcción**”, o mejor: estrategias de diseño y de construcción colaborativa.

■ Nuevas competencias docentes

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, y la implementación de aulas virtuales demandan diferentes capacidades para el rol docente. Ser docente en estos ambientes es sumamente apasionante y, a la vez, exigente, ya que supone ampliar las competencias para ese ámbito.

El concepto tradicional de “dictar clase”, centrado en el docente, viene mutando desde las perspectivas pedagógicas; las propuestas constructivistas, en las que la educación está centrada en el alumno, son afines a las aulas virtuales y no por eso menos importante o secundario el rol del profesor.

a) Rol del tutor en el aula virtual

Como veremos más adelante en este seminario, el profesor dispone de diferentes recursos (materiales específicos y tecnologías de soporte) que le permiten avanzar en su programa de contenidos.

La información que va a habilitar estará mediada por tecnología, de forma asincrónica y no presencial. Por lo tanto: el docente tiene que trabajar para aportar al diálogo, a la interacción entre estudiantes, acompañar y promover la cooperación en pos de la construcción colaborativa del conocimiento.

Además, debe optar –como perfil docente– por una posición cordial y cercana generando empatía con los estudiantes para que logren integrarse a las dinámicas virtuales; utilizar los diversos recursos de comunicación que posibilitan las TIC; ubicarse en un rol orientador, mediador y de acompañamiento; todo esto es grato y satisfactorio para quien



empieza un recorrido donde su primer interlocutor es la pantalla de la computadora. Si, como docentes, sorteamos esta instancia no presencial y propiciamos que el estudiante sepa que tras esa pantalla hay un profesor atento a sus producciones y a sus consultas, estaremos creando un lazo personal que, les aseguramos, no necesita del cara a cara.

Aquí vale agregar un punto especial: la palabra escrita será nuestra primera manera de comunicación, no debemos librarla al azar, ni complejizarla. Ella es el vehículo de la relación con los estudiantes: ser amables, respetuosos, sencillos en la redacción, utilizar una sintaxis clara y sin expresiones complicadas será la mejor manera de relacionarnos.

b) Modalidades de tutoría

Hay diferentes modalidades de tutorías, generalmente asociadas a la institución o al posicionamiento pedagógico al que esta suscriba.

Vamos a diferenciar –muy a grandes rasgos– los roles del profesor en dos:

- **Docente contenidista:** es quien prepara los materiales didácticos, escribe las clases, planea las actividades, plantea los foros, etcétera. Es decir, diseña y redacta las clases para la virtualidad, con los recursos tecnológicos de los que disponga o conozca. También puede trabajar junto con profesionales gráficos y programadores para el armado de los distintos materiales. Tiene un paralelo con el titular de cátedra que conocemos en el aula presencial, no se ocupa del seguimiento personalizado de los estudiantes.
- **Docente tutor:** es quien se encarga del acompañamiento de los estudiantes, modera los foros, pone en línea las actividades, las recibe y las corrige, motiva a los alumnos a través de correos electrónicos grupales o personalizados, lleva registros de actividades, etcétera. Tiene un paralelo con la figura del docente a cargo de comisión de cátedra en la presencialidad.

Muchas veces estos dos roles están ejercidos por una misma persona que es, a su vez, contenidista y tutor de un curso. Lo que queda claro es que quien se desempeña como docente tutor de un curso debe suscribir al proyecto del docente contenidista. Sin embargo, **quien está a cargo** del curso es el docente tutor, ya que trabaja, acompaña y colabora con el curso que tiene a cargo y de él dependerá su desarrollo. Los mismos contenidos pueden ser utilizados por diferentes tutores, esto generalmente sucede cuando las inscripciones a un curso superan las capacidades de un solo docente y se abren varias aulas.

Hay otros tipos de tutorías, como por ejemplo la del **tutor administrativo**, que es la persona a quien se recurre dentro del entorno para solucionar cuestiones, tales como información, reclamos, certificados, inscripciones, bajas, gestiones generales. Aquí, nos interesa enfocar lo relativo a las cuestiones pedagógicas.



■ La comunicación y las competencias docentes en el aula virtual

Trabajar en aula virtual nos propone repensar la actividad docente; cuestión que está ampliamente discutida desde diferentes autores y su posicionamiento en relación con las TIC o NTIC.

Más allá de los debates, no podemos dejar de observar que desempeñarse en el rol de docente para aula virtual supone una ampliación de competencias. Sobre esto, habla Mariela Delauro (2011: 15):

De la descripción de los nuevos roles docentes surge claramente la necesidad de ampliar las competencias comunicativas casi exclusivamente orales de los docentes. En este sentido, aparecen varias competencias comunicativas:

- Competencias en producción de textos.
- Competencias en comunicación con recursos no verbales ni textuales (comunicación audiovisual).
- Competencias en comunicación utilizando nuevas tecnologías.

Este enfoque pone el acento en el aprendizaje, en el que el docente asume un rol de mediador (tutor) y fomenta la autonomía de los estudiantes. Al mismo tiempo, es productor de los recursos y de los materiales de los que dispone para su curso. Por tal motivo, es importante ir adquiriendo capacidades que habiliten a los docentes en distintos procesos de elaboración: producción de textos, videos, wikis, presentaciones multimedia, pdf con link a la web, etcétera.

Uno de los objetivos que nos hemos propuesto es disponer materiales, recursos y propiciar reflexiones sobre la propia práctica, tratando de motivar a los participantes del seminario para poner en línea cursos de su propia autoría. Sin embargo, no vamos a perseguir desarrollar todas esas competencias para iniciar un aula virtual; podemos comenzar con un recorrido sencillo, sin desconocer que —es directamente proporcional— las habilidades que vayamos adquiriendo serán vehículo en las construcciones de nuestros estudiantes.

Entonces:

- La expresión escrita es el primer elemento y soporte en la comunicación en el aula virtual: clases, correos electrónicos, foros, etcétera, están mediados por el texto escrito. La redacción del material didáctico es parte del trabajo docente en el aula virtual; así como en la presencialidad se exponen oralmente los temas del programa, es recomendable que se redacten para los cursos los textos específicos (y, en tal caso, se amplíen con textos de otros autores). Por lo tanto, habrá que utilizar términos claros, palabras sencillas, ser redundante si fuera necesario, aclarar algún punto, ser sintético, generar información organizada (títulos, subtítulos, negritas, diferentes jerarquías, elementos gráficos, etc.).



- Las capacidades relativas a la comunicación visual no están tan presentes en las capacitaciones docentes. La preponderancia de la imagen en la comunicación nos invita a agregar algunas competencias como realce, retoque o recorte semántico en imágenes, producción de gráficos e infografías, uso de programas sencillos que generen una propuesta multimedia, etcétera; que permitan la elaboración de materiales didácticos diversos y acordes al soporte del aula.
- Del mismo modo que el punto precedente, las habilidades sobre tecnologías pueden ser realmente muchas y variadas. Las cuestiones básicas ya debemos tenerlas incorporadas: uso de navegadores, chat, correo electrónico, editores de textos. Además, no podemos prescindir del manejo fluido de la plataforma en la que habilitemos el aula (en este caso Moodle), ya que posibilitará proveer a nuestras clases de recursos textuales y visuales que consideremos pertinentes. Hay competencias más avanzadas que permiten ediciones multimedias básicas con sonido, animación y video.

Al incursionar en la docencia virtual –poco a poco– podemos ir sumando capacidades, ya que las plataformas posibilitan muchos recursos en línea motivándonos a investigar y a agregar procedimientos. A no desesperar.

Creemos que el punto significativo es que tenemos que generar un diálogo; los recursos que nos provee la tecnología son un medio del que podemos apropiarnos para propiciar estimular lo importante: el pensamiento crítico, la reflexión, la construcción colaborativa entre todos los miembros de nuestro curso.



■ Bibliografía

- Asinsten G., Espiro M. S. y J. Asinsten (2012), *Construyendo la clase virtual. Métodos, estrategias y recursos tecnológicos para buenas prácticas docentes*, Buenos Aires Ediciones Novedades Educativas.
- De Lauro, M. (2011), “Nuevos escenarios, nuevos roles docentes, nuevas competencias”. Unidad 1.ª, en *La tutoría en ambientes virtuales de aprendizaje*. Instituto de Formación Docente, Virtual Educa.
- Fernández Muñoz, R. (2003), “Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI”, *Praxis*, N.º 1, enero-febrero 2003, pp. 4-8 [en línea]. Disponible en: <<http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Cursos/CompetenciaProfesionales.pdf>> [Consulta: mayo de 2013].
- García Aretio, L. (1999), “Historia de la Educación a Distancia”, *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, volumen 2, N.º 1 [en línea]. Disponible en: <<http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol2-1/historia.pdf>> [Consulta: mayo de 2013].
- Garrison, G. R. (1985). *Three Generations of Technological Innovation en Distance Education*, 6 (2), pp. 235-241 [en línea]. Disponible en: <<http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/media/readings/garrison85.pdf>> Consulta: mayo de 2013].



UNIDAD 2

Estrategias didácticas y aprendizaje

■ Introducción: vínculos en las comunidades virtuales

Esta unidad profundiza algunos aspectos introducidos en la Unidad 1. Vamos a retomar el tema del proceso de escritura al que nos convoca la virtualidad. Redactar los materiales didácticos es vital en la docencia mediada por ordenador; es la forma en que nos expresamos, nos dirigimos al otro, generamos un diálogo y entramos en relación.

Nuestra capacidad de empatía, amabilidad, respeto, aceptación, intercambio y acompañamiento son características muy valoradas en la interacción con nuestros estudiantes. ¿Por qué esta enumeración?

Hay autores que sostienen que la educación presencial tiene un crédito social superior al de la educación a distancia¹. Ponen el énfasis en los procesos de intercambios paralingüísticos presentes en la comunicación no verbal, propia de la presencialidad. No vamos a discutir estas posiciones aquí, solo sospechamos que estamos viviendo un cambio en el paradigma educativo tan grande que, seguramente, ya podremos (¿o ya podemos?) establecer culturalmente otros patrones de referencia en la virtualidad para desarrollar la percepción relacional en los medios virtuales. ¿Será quizá el tono de la escritura?, ¿las imágenes, la música, los colores que usemos como medio en la comunicación?

Transcribimos a continuación una cita de Georgieva Kostova en referencia a la educación en entornos virtuales:

El comportamiento motivado por la información no verbal puede ser descrito en función de ocho dimensiones con sus correspondientes escalas. Los cambios posturales, la orientación o la distribución en el espacio que obligan a las personas a juntarse o separarse, y que incrementan o disminuyen la interacción, los factores cenestésicos, los códigos de tacto, las combinaciones retinianas, (...) los códigos termales y de información olfatoria, así como la voz proporcionan una gran cantidad de información que puede verse distorsionada, retardada o incluso eliminada por el canal artificial que se usa en el proceso de enseñanza-aprendizaje (2010: 59).

Esto vale en los ambientes presenciales, pero ellos no son la única realidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje actuales. Esta realidad está ampliada, aumentada, vinculada e integrada por la educación mediada por tecnología, y ya lleva algunos años con excelente recepción. Podemos acordar o no con este tipo de mediación para la educación, en tal caso somos libres de elegir. Pero negar o denominar “canales artificiales” a los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) es desconocer una evidencia que hoy nos involucra socialmente.

1

La noción de “educación a distancia” incluye la de “online” o “virtual”.



Entonces, ¿cuál va a ser nuestra identidad como mediadores, tutores, acompañantes de un proceso de aprendizaje? Tenemos que meditar sobre ello.

El tono de “voz” que adoptaremos, la actitud de cercanía/lejanía, el involucramiento en la interacción con los estudiantes, el aspecto de los materiales que vamos a publicar, pareciera ser comunicación no verbal a través de TIC. Los objetos mediadores –sean hardware o software– no inhabilitan la capacidad de percepción que tenemos desarrollada como sujetos. Estas manifestaciones dejarán expuesto nuestro perfil docente, nuestra manera de comunicarnos en las aulas virtuales (como también lo hacemos en la presencialidad).

Observemos lo siguiente: los textos que recurren a discursos complejos, con palabras y con estructuras gramaticales complicadas, sin organizadores (títulos, subtítulos, viñetas, gráficos, etc.) resultan un obstáculo para la comunicación. El docente debe decidir cuál será su estilo: hay

quienes prefieren un trato impersonal, y otros que lo prefieren personalizado. En este último caso hay un involucramiento del docente en el proceso de acompañar el aprendizaje, hay una disposición al diálogo, una actitud colaborativa hacia el curso. No es lo mismo expresar “Participar en el foro de la unidad 3”; que decir “Nos encontramos con sus participaciones en el foro de la unidad 3²”.



En el libro de Asinsten *et al.* (2012: 79), se alude a los procesos de escritura para el rol en docencia virtual como modos de “tender puentes” entre

los saberes previos de los estudiantes y los conocimientos que podrán construir; textualmente dice:

Es un espacio donde, más que en otros, se combinan el conocimiento disciplinar del docente, con el arte de comunicar, con la sutileza didáctica, con la sensibilidad de ponerse en el lugar del otro (del alumno). Es la parte del texto [aquí el autor refiere a los textos introductorios, pero es extensivo a todos los tipos textuales] que hay que revisar una y otra vez, hasta estar lo suficientemente seguros de que servirá para tender los puentes necesarios.

La escritura de las consignas

En las consignas, sean para cualquier actividad que propongamos a los estudiantes, los docentes expresamos tareas, solicitudes, indicaciones relativas a los objetivos de la unidad o específicos de la actividad demandada.

A modo de orientación –siempre dejando aclarado que cada docente realizará las consignas con su propio estilo y necesidades– podemos

2
Para ampliar este punto, les recomendamos la lectura del capítulo “Una buena clase virtual”, del libro de G. Asinsten et al. (2012) que figura en la bibliografía.



establecer algunos criterios que aportan a la organización de los datos que requerirá el estudiante para el abordaje de las actividades.

- **Texto:** debe ser claro, contener términos simples y precisos, sin dobles sentidos, ni juegos de palabras. No es lo mismo solicitar “explique”, que “clasifique”, “justifique” o “resuma”; elegir la palabra correcta ayuda a ordenar los procesos de producción. El estudiante debe entender, sin dificultades, qué se le propone en esa consigna y cuál es la actividad requerida. También se indican los contenidos y los materiales para trabajar.
- **Requisitos:**
 - Formato de entrega: explicitar sus condiciones si lo consideramos necesario. Por ejemplo, si la actividad solicitada es una monografía, podemos generar una norma de presentación (preferentemente no muy cerrada) con formato y cantidad de páginas (máximo y mínimo), especificación de la bibliografía (o no), interlineado y tamaño tipográfico, etcétera; sin perder de vista que lo importante es el contenido del documento. En los requisitos abiertos, el estudiante puede resolver estas cuestiones según su criterio; y en los cerrados, la solicitud del docente está exhaustivamente pautada.
 - Obligatoriedad o no de la actividad: especificar.
 - Plazo de entrega: aclarar la fecha de entrega del trabajo, prevista en función de la cantidad de material por trabajar. Lo usual es entre una semana y quince días, siempre tratando de que los períodos incluyan un fin de semana, para conceder ese lapso a los estudiantes con altas cargas de responsabilidad laboral. Por ejemplo: que las entregas se acuerden para los días martes, y la siguiente clase se publique el miércoles, deja el espacio del fin de semana para elaborar proyectos, leer materiales, etcétera.
 - Modo de entrega: especificar el medio por el cual se presentará el trabajo (correo interno de la plataforma, documento publicado en google docs, wiki, canal multimedia, etc.),

Hablamos, entonces, de brevedad; de acuerdo con Asinsten *et al.* (2012: 100) “Una consigna no es un texto explicativo”. Por lo tanto, las consignas deben tener la extensión necesaria. No incluir agregados que impliquen aclaraciones o mayores interpretaciones de los textos ya trabajados.

Más allá de todas estas precauciones, y considerando que ser claros es el objetivo principal en la redacción de las consignas, nos vamos a encontrar con muchos estudiantes que no comprenden algunas solicitudes.



Tenemos que tener en cuenta, especialmente trabajando en el ámbito virtual, que es posible que haya estudiantes de diferentes nacionalidades, que el lenguaje atiende sus propios sentidos y que cada cultura tiene códigos específicos. Por ejemplo, circunscribiéndonos al habla castellana, los términos encuentran los más diversos significados en Latinoamérica, situación que debemos atender en el momento de redactar los materiales.

■ Aprendizaje estratégico

“Aprender a aprender”, una frase tan escuchada en los ámbitos docentes, deviene como principio de la propuesta que hace el aprendizaje estratégico; que se focaliza en que el estudiante se transforme en un sujeto “estratégico, autónomo, autorregulado y reflexivo” (Garza Gómez, 2011).

La misma autora amplía el concepto en su artículo:

Las estrategias son procedimientos flexibles, heurísticos, adaptables, que utilizan tanto los estudiantes como los docentes; son instrumentos que permiten el logro de los propósitos formativos e informativos de la educación.

En este modelo el docente es un mediador entre los procedimientos estratégicos a enseñar y el alumno que los aprende; por lo tanto, debe proporcionar los ambientes de aprendizaje adecuados para que los educandos se apropien y desarrollen estrategias y las utilicen de acuerdo al contexto académico que se les presente.

Distingamos entre los conceptos “técnicas de estudio” y “estrategias de estudio”. El primero está ligado más a las concepciones de la psicología conductista (noción mecanicista del aprendizaje y del conocimiento: pedagogía por objetivos y de instrucción programada, en términos de conductas observables y evaluables); mientras que el segundo se liga a las concepciones de la psicología cognitiva (aprendizaje por comprensión, construcción, colaboración y procesamiento de la información).

| Cooperación / Colaboración

Las condiciones de cooperación terminan siendo altamente enriquecedoras desde los aspectos formativos personales y de intercambio social. Por lo tanto, como ampliación a la lectura del texto de Montes de Oca Recio y Machado Ramírez—en el que se profundiza sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la sociedad del conocimiento—uno de los puntos que debemos enfatizar es la interacción entre los estudiantes; allí entran en diálogo continuo la **competencia**, el **individualismo** y la **cooperación** y, por ende, no debemos perder de vista que estas relaciones surgen del tipo de actividades que el docente proponga. Entonces, enfoquemos en estas definiciones.

Los términos “colaboración” y “cooperación”, muchas veces, se utilizan indistintamente dentro del ámbito pedagógico. Detrás de ambos voca-



blos se halla una gran cantidad de trabajos en el área del aprendizaje que los definen y que distinguen sus especificidades. Sin embargo, la coincidencia se encuentra en que ambos difieren del **aprendizaje competitivo**.

El **aprendizaje cooperativo** busca elaborar/crear una obra a partir de las partes que cada participante aporte a ella. Es decir, de una actividad práctica o trabajo para realizar, cada uno de los integrantes del grupo hará una parte, que posteriormente se reunirá en una producción final. En general, esta modalidad tiene una intervención más activa del docente, quien muchas veces define los roles de cada uno en el grupo. Las deficiencias que podemos encontrar son las relativas a una dudosa calidad de la producción, conflictos dentro del grupo, desacertada distribución del trabajo y la participación parcial de cada estudiante dentro de la construcción.

En el **aprendizaje colaborativo**, los integrantes del grupo colaboran en la realización total del trabajo. Es decir, por ejemplo, si la tarea es hacer una biografía de George Siemens, entre todos buscarán los datos (no hay división de tareas) y se ocuparán conjuntamente de la elaboración final. Este aprendizaje se basa en el consenso, la reflexión, la discusión de los participantes del grupo y, por lo tanto, en la participación durante todo el proceso de construcción.

En la cooperación, el aprendizaje se lleva a cabo por individuos, quienes contribuyen con sus resultados particulares y presentan el conjunto de resultados individuales como el producto grupal. (...) El aprendizaje colaborativo involucra individuos como miembros del grupo, pero también involucra fenómenos como la negociación y el intercambio de significados, incluyendo la construcción y el mantenimiento de las concepciones compartidas de tareas que se realizan interactivamente en los procesos grupales. El aprendizaje colaborativo involucra aprendizaje individual, pero no se reduce a él (Stahl *et al.*, 2006).

Las TIC estimulan los recursos creativos para todos los participantes (estudiantes y tutores) de procesos de construcción de conocimiento en entornos virtuales. El principio “aprender a aprender” del aprendizaje estratégico promueve a estudiantes autónomos, autorregulados y reflexivos, con capacidad de análisis metacognitivo de sus propios desarrollos de construcción.

■ Aprendizaje y conocimiento desde el conectivismo

Las teorías de aprendizaje –conductismo, cognitivismo y constructivismo– son por todos conocidas en los ambientes educativos; y, desde sus tradiciones epistemológicas, tratan de contestar la pregunta: ¿cómo aprenden las personas y de dónde proviene el conocimiento? Ahora bien, la era digital suma la mediación de la tecnología en esos procesos. Es aquí donde aparece el conectivismo, que observa los procesos de conocimiento en entornos virtuales.

El conectivismo, vinculado a los aportes de Downes y Siemens, se presentó inicialmente como una alternativa a, y en el marco de, las teorías de aprendizaje frente al nuevo contexto y las nuevas características del conocimiento que los autores percibían. Su primer objetivo fue conceptualizar el conocimiento y el aprendizaje como procesos basados en conexiones (Ladaga-Magallanes, 2013).

Estas son algunas de las preguntas que se plantea el conectivismo:

... ¿cómo son afectadas las teorías de aprendizaje cuando el conocimiento ya no es adquirido en una forma lineal?, ¿qué ajustes deben realizarse a las teorías de aprendizaje cuando la tecnología realiza muchas de las operaciones cognitivas que antes eran llevadas a cabo por los aprendices (almacenamiento y recuperación de la información)?, ¿cómo podemos permanecer actualizados en una ecología informativa que evoluciona rápidamente? (Siemens, 2004).

Según Siemens, el conocimiento reside en una base de datos (de objetos o de personas) a la que se “debe estar conectado de la manera precisa en el momento adecuado” para poder ser considerado aprendizaje.

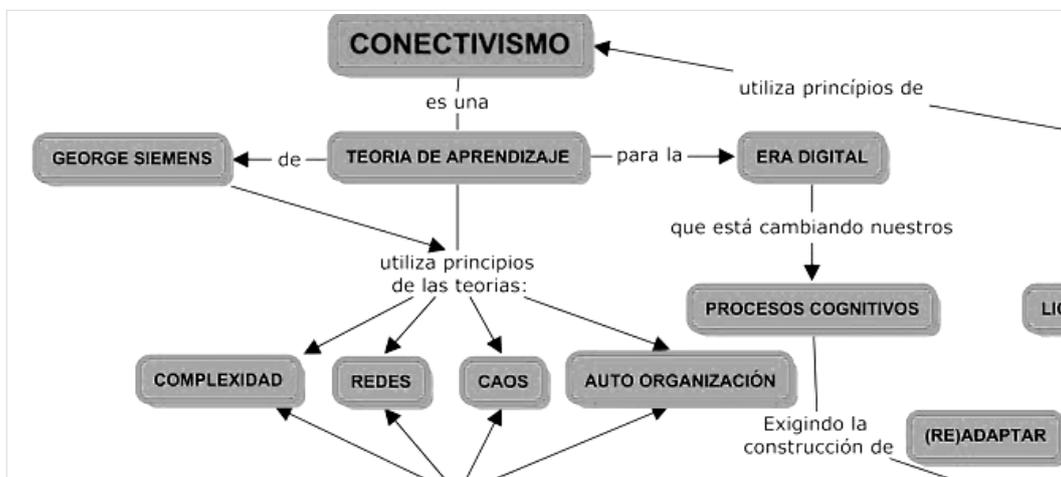


Gráfico Conectivismo [en línea]. Disponible en: <<http://taispgtic.blogspot.com.ar/>> [Consulta: mayo de 2013].

... los nodos son entidades susceptibles de ser conectadas y por lo tanto son los elementos externos de una relación. Los nodos pueden ser también personas concretas, como es el caso de los profesionales expertos, quienes se tornan nodos relevantes en la red y fuentes de legitimación de la información (Ladaga-Magallanes, 2013).

En este *flujo de información*, el individuo utiliza, recombina, crea, en una actividad que se denomina **saber-transformar**. En ese proceso—mediatizado por TIC— originamos una dinámica de aprendizaje y de construcción de conocimiento. El énfasis está puesto en desarrollar habilidades para saber-conectar con las fuentes expertas, que son consideradas vitales dentro de este abordaje.



■ Bibliografía

- Asinsten G., Espiro M. S. y J. Asinsten (2012), *Construyendo la clase virtual. Métodos, estrategias y recursos tecnológicos para buenas prácticas docentes*, Buenos Aires Ediciones Novedades Educativas.
- De Lauro, M. (2011), “Nuevos escenarios, nuevos roles docentes, nuevas competencias”, Unidad 1.ª, en *La tutoría en ambientes virtuales de aprendizaje*, Instituto de Formación Docente, Virtual Educa.
- Espiro, S. (2012), “Aprendizaje y estrategias”, Unidad 3, en *El aprendizaje en entornos virtuales*, Instituto de Formación Docente, Virtual Educa [en línea]. Disponible en:
<http://experienciascomunicativas.files.wordpress.com/2012/11/01-4-ve-aprendizaje-unidad_3.pdf> [Consulta: mayo de 2013].
- Garza Gómez, D. A. (2011), “El papel del aprendizaje estratégico en la educación a distancia”, *Revista de Investigación e Innovación Educativa para el Desarrollo y la Formación Profesional*, N.º 3, México [en línea]. Disponible en:
<<http://ece.edu.mx/ecedigital/N3.html>> [Consulta: julio de 2013].
- Georgieva Kostova, E. (2010), “La influencia de la secuencia temporal en la enseñanza”, *Revista TecCom Studies. Estudios de Tecnología y Educación*, N.º 1 (diciembre 2010-marzo 2011) Año 1, España, Universidad Complutense de Madrid, pp. 56-61.
- Ladaga, S. A. C. y M. L. Magallanes Udovicich (2013), *Saber conectar: dilemas profesionales en entornos digitales. Una (re)visión desde el colectivismo*, Ponencia: VI Encuentro Panamericano de Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba. 5, 6 y 7 de junio de 2013 [en línea]. Disponible en:
<<http://panam2013.eci.unc.edu.ar/companam/>> [Consulta: julio de 2013].
- Monereo, C. (2007), “Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones”, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, diciembre-sin mes, Barcelona, pp. 497-534 [en línea]. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121946003.pdf>> [Consulta: junio de 2013].
- Montes de Oca Recio, N. y E. F. Machado Ramírez (2011), “Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior”, *Revista de Humanidades Médicas*, Vol. 11, N.º 3, Centro para el desarrollo de las Ciencias Sociales y Humanísticas, Cuba [en línea]. Licencia Creative Commons 3.0. Disponible en:
<<http://www.humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/articl>



e/view/127/81> [Consulta: junio de 2013].

Stahl, G., Koschmann, T. y D. Suthers (2006), "Computer Aprendizaje Colaborativo Apoyado por: Una perspectiva histórica", en R. K. Sawyer (ed.), Cambridge manual de las ciencias de la educación, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 409-426 [en línea]. Disponible en: <http://gerrystahl.net/cscl/CSCL_English.htm> [Consulta: junio de 2013].

Siemens, G. (2004), Conectivismo. Una teoría de aprendizaje para la era digital (Traducción de D. E. Leal Fonseca, 2007). Publicado bajo licencia Creative Commons 2.5 [en línea]. Disponible en: <http://www.reddolac.org/profiles/blog/show?id=2709308%3ABlogPost%3A42925&xgs=1&xg_source=msg_share_post> [Consulta: marzo de 2013].



UNIDAD 3

La clase en los entornos virtuales

El aprendizaje es un proceso activo, no pasivo. En la mayoría de los campos de la actividad humana, los individuos se enfrentan al desafío de producir conocimiento y no simplemente a reproducir conocimiento.

UNESCO (2004)

■ Introducción

Planteamos la introducción a esta unidad a partir de la relectura de *Construyendo la Clase Virtual* (2012) –texto que, en tres páginas, elabora una síntesis sobre los debates actuales referentes a cuáles teorías de educación SÍ considerar y cuáles NO en la era Internet–. Allí, en pocos párrafos, los autores mencionan estas nociones, observando esa necesidad de desechar lo anterior para traer algo nuevo, que siempre aparece; cuando lo importante en realidad es “trabajar en proyectos reales, que interesen al que aprende” (2012:19). Estamos muy de acuerdo en que:

Nadie niega que la educación, tal como fue diseñada e institucionalizada en el siglo XX, necesita ser actualizada. Esa discusión viene desde hace muchos años, pero no nos parece que las respuestas vengan por el lado de desechar todo, en la línea de las producciones especulativas que surgen en ambientes intelectuales alejados de los sistemas educativos o por fuera de ellos... (2012:19).

Por tal motivo, podemos revisar el aprendizaje por comprensión repentina de la Gestalt; o por construcción (en las teorías de Piaget, Vigotsky o Ausubel); o suscribir al conectivismo de Siemens o a la crítica que le hace Zapata Ros. ¡Bienvenido el debate!, abramos un foro paralelo a esta unidad y reflexionemos con argumentos.

Ahora, concentrémonos en trabajar sobre cómo integrar las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC o TIC) en la educación, en un proceso donde podamos ir desarrollando, “sin prisa, pero sin pausa”, las competencias que nos permitan incluir el aula virtual para las generaciones de alumnos que ya integran nuestras aulas.

■ La clase virtual

Esta denominación se traslada del espacio presencial, y no necesariamente implica que, con ella, se trasladen todos sus recursos pedagógicos.

Seguro, vamos a transmitir información disciplinar, explicar, seleccionar bibliografía, generar actividades; pero la práctica docente en aula vir



tual no es “colgar” materiales en una plataforma, instalando un reservorio de archivos; sino acompañar al alumno en la construcción de conocimiento y promover la interacción mediada por tecnología.

En paralelo, toda esta actividad centrada en el estudiante requiere de una actitud activa de su parte, en respuesta a las prácticas colaborativas o individuales que proponga su tutor.

Como en todos los ambientes, el aula virtual requerirá observar el contexto, el perfil de los estudiantes que tomarán nuestro curso, los objetivos de este, etcétera. En el momento de proyectarla tendremos en cuenta esas cuestiones y la asincronía que propone la mediación a través de entornos virtuales, es decir, debemos pautar los tiempos para organizar el proceso de trabajo.

Dentro de las clases virtuales, donde proyectaremos actividades (semanales, quincenales), el estudiante dispone libremente de la distribución del tiempo entre ellas. Los plazos que propongamos organizan y mantienen la continuidad de trabajo durante el período del curso.

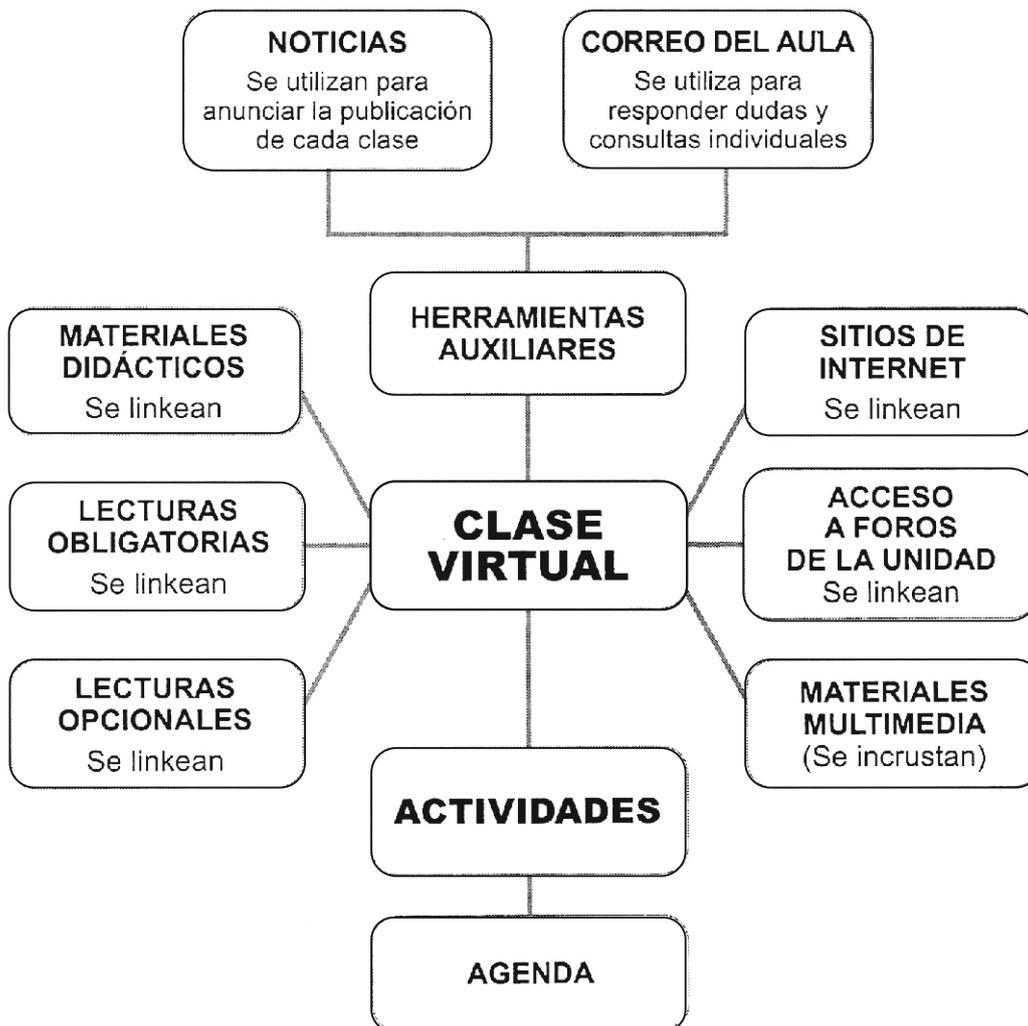
Como experiencia nos ha resultado muy práctico –en el rol de estudiantes– que el docente, al comienzo de un seminario, publique las fechas de inicio y de cierre de cada clase. Eso nos ha permitido organizar el tiempo de estudio, distribuyéndolo con el resto de las actividades de la vida personal.

La clase, como núcleo del curso, va a orientar los materiales de que dispondremos para este. Estas especificidades no son una receta, ni la única manera de trabajar en la virtualidad. Con la práctica, seguramente, cada uno encontrará modelos propios, que les resulten adecuados a sus objetivos.

Entonces, en la clase, vamos a establecer:

- los materiales didácticos completos: unidades temáticas, bibliografías obligatorias/optativas, links de referencias, videos ampliatorios, etcétera;
- actividades y trabajos prácticos (individuales o grupales);
- agenda de trabajo: tiempo estipulado para la realización de las actividades.

A continuación les agregamos un cuadro del libro de Asinsten *et al.* (2012: 46) que esquematiza la clase virtual; y vale, también, sumar su aclaración para Moodle que es la plataforma que estamos utilizando en este curso:



En Moodle, este esquema varía levemente: el centro lo ocupa el Bloque y los materiales no se linkean en las clases sino en el mismo bloque. Lo que hay que rescatar es el concepto, que en cada plataforma puede asumir formas diferentes: utilizar la herramienta más apropiada para que sirva como centro organizador, evitando las “búsquedas del tesoro” que no aportan nada. Y saber que la herramienta más apropiada puede no haber sido diseñada para ese fin, sino para otro cualquiera (2012: 46).

Sugerencias para proyectar las clases:

- 1. Objetivos:** tener en claro el para qué o la razón de la clase para que la producción de textos y materiales no derive en dispersiones o confusiones.
- 2. Tiempo:** generar una grilla temporal que resulte organizadora. Hay que tener en cuenta que mayoritariamente los adultos toman cursos de modalidad virtual. Esto implica, de por sí, que ya tienen una alta carga de responsabilidades en su vida laboral y personal cotidiana. Proyectar el cronograma posibilitando la realización de las actividades, donde el



tiempo no sea una limitación, es una manera más de acompañar del docente tutor. Por ejemplo, prever un fin de semana antes de la entrega de actividades aporta a la organización de los tiempos del estudiante.

3. Redacción: considerar un lenguaje coloquial, de aproximación al estudiante, tratando de sortear los hábitos presenciales. Tenemos que tener en cuenta que los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) proponen “comunicación entre personas”, entonces no redactemos como lo haríamos para un trabajo de investigación, hagámoslo como si estuviéramos conversando. Agregar la foto del docente también acorta distancias¹.

El saludo y la identificación identitaria, “hola todos, soy x, tengo x años y vivo en...” representan una forma de acercarse y acortar las distancias materiales; los interlocutores perciben que a medida que un participante comparte información personal, mayor contenido afectivo tiene el discurso identitario al permitir entrar en una zona de mayor intimidad y, por tanto, disminuye la distancia psicológica que los separa (Acebal, 2011: 403).

4. Apariencia visual (en este punto, prometemos poner el énfasis necesario y no extendernos). Se ha vuelto obsoleto subestimar la importancia de la forma. Los recursos gráficos, tamaños tipográficos, viñetas, imágenes, cromaticidad son medios de jerarquización y organización de la información, al mismo tiempo que generan un ambiente agradable y más amigable para la interactividad. Siempre es preferible que el docente sea quien diseñe su clase, por cuestiones resolutivas y de agilidad, aunque haya que desarrollar algunas capacidades extras en TIC; o, si fuera posible, es bueno trabajar junto con diseñadores o técnicos. Tengamos en cuenta que hay docentes que, además de linkear a producciones multimedia de terceros, ya realizan ellos mismos algunas publicaciones en formatos de video, animaciones, presentaciones en diapositivas o interactivas, que agregan a la clase no solo atractivo, sino un recurso pedagógico extra que tiende a una mejor exposición y comprensión de los contenidos.

■ Los tipos textuales en EVA

La denominación “tipos textuales” es apropiada para clasificar los textos en relación con su contenido, estilo y finalidad. Los tipos textuales son esquemas a los que el emisor recurre según su intención comunicativa: instruir, informar, narrar, describir o argumentar.

No olvidemos que gran parte de la comunicación entre docentes y estudiantes en entornos virtuales se produce a través de textos.

Específicamente en entornos virtuales de aprendizaje, vamos a abordar la clasificación aportada por el profesor Juan Carlos Asinsten, en su libro *Producción de contenidos para la educación virtual*, que se encuentra en archivo de extensión .pdf publicado en este curso y que les recomen-

1

Hay tesis doctorales que tratan este tema. Por ejemplo, la de Ada María Acebal, citada en la bibliografía de esta unidad.



damos como lectura ampliatoria. Este refiere a la tipificación de la UNED² de España (ampliamente difundida en educación a distancia).

A continuación, presentamos una sucinta descripción de cada uno:

| Guías didácticas

Es el texto que fundamenta la asignatura o el curso. Se refiere a los objetivos, la metodología, los contenidos, las formas de evaluación, el cronograma de trabajo. También puede incluir el currículum del profesor y lo que este decida agregar como información que caracterice su curso.

| Unidades didácticas

Es el tipo textual central de una materia. Supone una unidad de contenido que desempeña el **rol de organizador de la información**. Allí se encuentra todo el material necesario del área temática. Tiene como ejes organizadores: título general, detalle de contenidos (habitualmente asociado a un índice que indica títulos, subtítulos), un resumen de contenidos o introducción, el desarrollo de los contenidos, la bibliografía de consulta y las actividades para realizar. Algunas veces, también incluye una guía didáctica específica para la unidad. Generalmente, se redactan antes de iniciarse el período de cursado en documentos aptos para impresión.

| Guías de lectura

Es difícil definir un “modelo” de guía de lectura, seguramente, surgirá dentro del área de cada disciplina o en relación con la unidad temática que se proponga. Fundamentalmente se utilizan como una ayuda para la comprensión de textos, a través de:

- preguntas que orienten los ítems relevantes del texto;
- organizadores conceptuales (por ejemplo: identificación del autor, origen de la publicación y año, marco contextual, etc.);
- categorías de análisis o conceptos específicos;

que colaboran para establecer un marco de significatividad y construcción de sentido.

Según Asinsein (2007: 68) se trata de “abrir, desarrollar, explicar, ideas que estén **demasiado condensadas** en el texto. La **densidad conceptual** propia del discurso científico está fuera del alcance de la comprensión de los estudiantes, que todavía no saben todo lo necesario para que esa densidad conceptual no sea para ellos chino básico”.



Propiciar herramientas que se proyecten como recursos de los que, posteriormente, el estudiante pueda desarrollar autonomía.

| Correo electrónico

Se utiliza como medio de interacción rápido y eficaz entre pares y con el docente. De texto breve, conciso y sin formalismos. Se emplea para todo tipo de consultas: académicas, personales o administrativas. También es el medio por el cual los docentes especifican las actividades solicitadas.

| Foros

Hay varios tipos de foros en los que nos introduciremos más adelante. En general, son espacios convocados por el docente, pero también pueden ser abiertos por los estudiantes. A los efectos de la práctica en un curso, es utilizado por los docentes como recurso pedagógico a través de una consigna. Usualmente, estas consignas incluyen controversia en su redacción para provocar debate, dudas, cuestionamientos e interacción en el espacio del foro. Es necesario indicar a los estudiantes que las intervenciones deben ser concretas y no muy extensas, para que la lectura pueda realizarse ágilmente y ceda lugar a nuevas intervenciones. El foro puede ser la actividad principal en una unidad temática, pero, a su vez, se utiliza como actividad secundaria y de debate entre los integrantes del grupo. Si las intervenciones presentan grandes bloques textuales pueden provocar cansancio y bajar la calidad del debate; aquí el docente debe moderar para que no se pierda el interés y se enriquezca la discusión.

| Consignas del docente

Las consignas son las indicaciones sobre las actividades que se requieren del estudiante. Deben ser claras, concisas y precisas. En ellas se detallará la obligatoriedad o no de las actividades, las fechas de entrega, el formato de entrega (tipo de archivo), medio por el cual se enviará la actividad, etcétera. Tienen la función de “guía”, que ayuda al recorrido por la unidad didáctica y sus actividades. Por tal motivo, es importante prestar atención al lenguaje que utilizamos: por ejemplo, al redactar una consigna, no es sinónimo indicar “explique”, “reseñe”, “formule” o “caracterice”.

| Clase virtual

“El concepto de clase virtual intenta reproducir aquello que el docente hace en clase, Explicar, ampliar, ejemplificar, ayudar a desentrañar los conceptos complejos. Si se tratara solo de transmitir información disciplinar, no harían falta los docentes: alcanzaría con buenos libros” (Asins-



tein, p. 77). La clase virtual beneficia el proceso que propone el aula, agregando otros contenidos o materiales a la unidad didáctica. Muchas veces, introduce a la temática, agregando ejemplos, esquemas o sinopsis. En Moodle está presente en el bloque central donde el docente introduce a la unidad. Es el momento primero de su presentación.

| Chat

La comunicación en tiempo real entre usuarios de computadoras, usualmente, se manifiesta a través de textos breves, pero también puede ser a través del canal sonoro (voz) o por video (video-chat). Puede utilizarse para consultas rápidas, pero teniendo en cuenta la asincronía que proponen los EVA, es difícil coincidir en horario con el docente o compañero con quien interesa comunicarse. Algunos cursos prevén algunos horarios para chat, donde el docente está en línea para recibir consultas. De todas maneras, estas pueden ser enviadas por correo electrónico. La banda ancha posibilitó el video-chat, este medio es importante para profundizar las relaciones personales entre docentes y estudiantes.

| Presentación del docente

En su presentación, el docente tiene que mostrar su perfil personal, no exponer un currículum vitae. Acercar las distancias es básico en EVA, ya que superar la “no presencialidad” se presenta como un desafío especialmente para quienes aún no han tenido experiencia en entornos virtuales. Podemos incluir gustos, *hobbies*, intereses, datos de la vida personal (cómo está constituida nuestra familia) y, por supuesto, agregar una fotografía que diste del acartonado “frente perfil derecho”. La intención es atravesar la pantalla y mostrar la persona.

| Glosario

Un glosario que disponga de palabras específicas de la disciplina del curso, amplíe conceptos o especifique la acepción con que se utiliza determinado término en el contexto del curso; es de ayuda directa para el estudiante que encontrará allí el sentido de las expresiones utilizadas en su aula.



Les agrego un cuadro organizador de los tipos textuales, no pretende ser exhaustivo, ni definitivo.

Tipos Textuales para EVA

Ladaga, Silvia Andrea Cristian | 2013

Cuadro Sinóptico de Tipos Textuales

#	Tipo Textual	Extensión	Característica	Contenido / Especificaciones	Función
1	Guías didácticas	Lo necesario que complete la información requerida.	Contrato pedagógico de la materia entre el docente y el estudiante.	Fundamentación, objetivos educativos, contenidos, metodología, evaluación, bibliografía obligatoria y ampliatoria o recomendada, indicaciones particulares del docente, presentación del profesor. A criterio docente: autotest, introducción a la materia y cronograma de actividades. También una lista de materiales como ayuda guía para el alumno.	Información de la materia y contrato pedagógico.
2	Unidades didácticas o Módulos	Lo necesario que complete la información requerida.	Contenidos de la materia (completa)	Textos, libros, textos digitales, audiovisuales. Aparte del título propio del módulo, debe contener un índice de contenidos, una introducción, el desarrollo de los contenidos y la bibliografía propia. Puede o no incluir las Actividades de Aprendizaje (criterio de la materia en curso).	Organizador de la información de la materia.
3	Guías de Lectura	No muy extenso, una carilla o dos.	Generar pistas para la comprensión cognitiva de las unidades didácticas o textos a trabajar.	Indicar los motivos del texto en mención. Identificaciones básicas de título, autor e índice; generar un modelo de análisis con preguntas que orienten categorías; resaltar conceptos que derivan del texto; aclarar o explicar conceptos que se consideren crípticos en el texto.	Comprensión de textos.
4	Correo electrónico	Breve	Consultas sobre temas puntuales.	Espacio informal de comunicación donde se establece una relación entre docente/estudiante o estudiantes/estudiante sobre consultas concretas y específicas.	Consulta / interconsulta. Comunicación directa.
5	Foros de debate	Párrafos breves de participación.	Espacio de debate y de intervención a partir de una consigna convocante.	A partir de un tópico o una consigna los alumnos elaboran aportes y construyen un contenido grupal (con la moderación y aportes docentes). Espacio asincrónico de trabajo.	Profundización y concentración sobre los temas de trabajo.

continúa →



#	Tipo Textual	Extensión	Característica	Contenido / Especificaciones	Función
6	Consignas del docente	Breve	Pautas y modos de hacer las actividades requeridas por el docente en función de los objetivos de la materia o curso.	Se establece la actividad a realizar, los plazos, las pautas o normativas de entrega, los materiales de lectura previos para llevarla a cabo, etc.	Indicaciones para la realización de tareas y actividades.
7	Clase virtual	A criterio docente, no muy extensa.	Introducción y apoyo docente del curso de desarrollo. Elaboración docente como aporte al proceso de aprendizaje y materiales de su materia o curso.	Aclaraciones, pautas, ampliaciones de conceptos, materiales extra, ejemplos, sugerencias para el desarrollo de los materiales.	Centraliza y gestiona la cursada de la materia o curso. Enriquecimiento del proceso de aprendizaje.
8	Chat (tiempo real)	Breve	Consultas puntuales docente/estudiante; estudiante-estudiante-s.	Comunicación entre pares o con el docente con fines sociales y/o de interconsulta sobre contenidos o dudas curriculares. Generalmente son mensajes textuales, también por voz y/o por video.	Comunicación en tiempo real.
9	Presentación del docente	Breve	Redacción de perfil y características del docente, preferentemente con carácter poco formal.	Reducir el espacio de virtualidad. Otorga un marco de presentación que achica la distancia psicológica del docente hacia el estudiante; brindándole a este último elementos que le permita estimar o percibir a la persona que estará a cargo de su participación educativa.	Acercamiento docente al/los estudiante/s.
10	Glosario	Lo necesario que complete la información requerida.	Referencias específicas de la utilización de términos de la materia.	Incluye definiciones, siglas, referencias, citas de autores y aportes biográficos.	Terminología disciplinar.



■ Bibliografía

Acebal, A. M. (2011), *Prácticas discursivas identitarias virtuales: la presentación en el aula virtual*. Tesis Doctoral en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

Asinsten G., Espiro M. S. y J. Asinsten (2012), *Construyendo la clase virtual. Métodos, estrategias y recursos tecnológicos para buenas prácticas docentes*, Buenos Aires Ediciones Novedades Educativas.

Asinsten, J. C. (2007), *Producción de contenidos para la educación virtual. Guía de trabajo del docente-contenidista*. Biblioteca digital Virtual Educa. Licencia Creative Commons [en línea].

Disponible en:

<http://www.virtualeduca.org/documentos/manual_del_contenidista.pdf> [Consulta: abril de 2013].

UNESCO (2004), *“Las tecnología de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación”* [en línea]. Disponible en: <<http://www.unesco.org.uy/ci/fileadmin/comunicacion-informacion/lastechnologias.pdf>> [Consulta: mayo de 2013].



UNIDAD 4

Recursos y dinámicas para entornos virtuales de aprendizaje

■ Introducción: interactividad e interacción

En general, encontramos algunos autores que diferencian ambos términos con relación a si la comunicación se produce entre personas, o entre personas y tecnología. Así, “interactividad” refiere a comunicación entre personas y la plataforma o *software*, e “interacción” a la comunicación que se da entre personas o grupos humanos.

Según Estebanell Minguell (2000)¹: “... la **interactividad** se definiría como un diálogo entre el hombre y la máquina, que hace posible la producción de objetos textuales nuevos, no completamente previsibles *a priori*”.

Personalmente, nos quedaríamos con la definición hasta “producción de objetos” o la ampliaríamos a “objetos multimediales o hipermediales” para no causar confusión con la palabra “textuales”; fundamentalmente lo que importa es que con **interactividad** hacemos mención a la relación persona y máquina. La misma autora agrega: “Se ha pasado de la emisión unidireccional de los antiguos programas radiofónicos o televisivos al proceso bilateral en el que el receptor-usuario-cliente se halla implicado en una experiencia en la que él tiene más posibilidades de intervención”.

En cuanto a **interacción** vamos a citar a Gilbón y Contijoch, para quienes esta “se da entre los miembros de una comunidad de aprendizaje mediante la participación auténtica y comprometida de los participantes con los tutores, con los otros participantes y con la tarea de aprendizaje en las listas de discusión o en los foros electrónicos” (2005)².

¿Por qué definimos estos términos? Para poner en evidencia las relaciones que se generan en los roles docente-estudiante-mediación TIC, y porque nuestro trabajo como mediadores debe observarlas en el momento de implementar los recursos pedagógicos que nos proponen estas tecnologías. Dice Jorge Vivas (1999):

... el docente debe conocer la disponibilidad de marcos existentes, para presentar el material de modo que no genere relaciones arbitrarias, sino que pueda ser incluido en redes de significado pertinentes. Su función es monitorear continuamente los procesos cognitivos, contrargumentar, generar el conflicto cognitivo o sugerir perspectivas más claras o apropiadas.

La educación en entornos virtuales supone un trabajo intenso por parte de los docentes-tutores, para favorecer la interacción entre los participantes. Las actividades deben pensarse para propiciar la reflexión, la

1

Este texto se encuentra disponible en la bibliografía optativa del curso o en el link de la bibliografía.

2

Idem referencia anterior.



discusión, el intercambio, el trabajo colaborativo y la construcción de conocimiento.

■ Unidades didácticas o módulos didácticos

Como ya definimos en Tipos Textuales de la unidad anterior, la Unidad Didáctica (UD) es la forma textual núcleo de toda la asignatura, el curso o el seminario.

En ella se establecen y se estructuran los contenidos de la materia. Cada curso organiza sus contenidos en una o varias UD, y los materiales que integre pueden encontrarse en diversos soportes (ampliados a través de los medios electrónicos):

- Material impreso: libros, *papers*, textos de cátedra.
- Material digitalizado: distribuido a través de Internet (correo electrónico, reservorios web, plataformas), en formatos editables (ej.: .doc) o no editables (ej.: .pdf). La distribución de estos soportes digitales también puede hacerse a través de dvd, cd o discos externos. Además, pueden imprimirse o leerse directamente de la pantalla del ordenador.

Estos materiales, a su vez, pueden estar insertos en páginas web o en plataformas –sin archivos adjuntos para descargar– como contenido interno del entorno y leerlos directamente desde el monitor.

| Estructura de la UD

Los factores que estructuran una unidad didáctica van a depender de la organización que le quiera dar el docente en función de los temas de su curso, el contexto, el perfil de los estudiantes, el tiempo estipulado, etcétera. Sin embargo, hay cuestiones generales que pueden contribuir al diseño y redacción de este tipo textual. Estas recomendaciones sirven de base para que luego cada docente haga los ajustes necesarios en función de sus especificidades.

Título:

Sirve como identificador temático, poner un nombre que contemple el núcleo argumental de la unidad (además de numerarla si se considera pertinente) otorga claridad y refiere directamente a la temática para trabajar.

Estructura o índice de contenidos:

Descripción de títulos y de subtítulos; no solo como indicador de la paginación, sino como estructurador y organizador previo que refiera los contenidos para abordar. Se prefiere ubicarlo al principio de la UD, precisamente para orientar la secuencia programada.

Introducción:

Este apartado se hace necesario cuando los contenidos para traba-



jar tienen un alto grado de complejidad y necesitan una presentación. La introducción no supone un resumen, ya que este sería el cierre de un proceso de aprendizaje. Esta sección debería dar una visión general de los contenidos de la unidad, anticipando y aclarando temáticas.

Desarrollo de contenidos:

En este punto se deben especificar todos los contenidos que se van a tratar en el curso. ¿Qué significa? Muchas veces en el espacio presencial generamos contenidos que luego no son trabajados o son reconfigurados por diferentes factores. Cuando nuestro espacio docente es la virtualidad, los contenidos quedan expresados por escrito y es importante abordarlos. Es más sencillo agregar temáticas o actividades, que no atender a algunas ya explicitadas. Por tal motivo, cuando generemos los contenidos, debemos hacerlo pensando en los tiempos reales que nos llevará trabajar cada uno y el grado de viabilidad de nuestra programación.

Bibliografía:

Debe ser citada claramente para que los estudiantes puedan acceder a su búsqueda. Si esta se encuentra en línea, se deberá agregar el link de referencia y la fecha de acceso o consulta. La manera de citar varía entre las diversas instituciones. Hay diferentes tipos de normas para hacerlo: APA, Harvard, ISO, etcétera. Cada una tiene especificaciones para documentos impresos, audiovisuales o electrónicos y se hallan publicadas en Internet.

Aparte de las citas formales, utilizar notas al pie (o en los márgenes) de página para referenciar, comentar o explicar el texto, donde se incluyan aclaraciones y observaciones respecto del cuerpo central del texto, agrega ritmo y aporta a la comprensión.

Actividades:

Plasmear las actividades en un apartado especial es lo más indicado. Si se lo integra al texto de la unidad puede generar confusiones. El modo más claro es incluirlas en un punto particular, con los detalles correspondientes a cada una. De esta manera es más fácil visualizarlas y llevarlas a cabo de manera organizada.

Podemos incorporarlas al final de la unidad, en medio, enviarlas por correo electrónico o agregarlas en una carpeta especial para Actividades, lo importante es que estén visibles y diferenciadas.

Períodos-Tiempo:

Es importante explicitar el tiempo de trabajo sobre la unidad. Fecha de inicio y de finalización. Fechas de entregas de actividades. Fechas de apertura y de cierre de foros. De este modo, posibilitamos la organización de los cursantes y promovemos un cronograma que ayude a estructurar su participación.



| Aspectos visuales para la UD

En un solo documento, separado por capítulos, podemos integrar todas las unidades didácticas del curso. Sin embargo, a los efectos prácticos y de la organización de la clase virtual, es preferente que cada UD se edite en documentos separados. De esta manera, generamos un archivo para cada unidad, que es más liviano de cargar en las plataformas, bajarlo, leerlo en línea o imprimirlo.

También es apropiado generar una identidad para esos documentos, que se vean con un criterio visual unificado, dando a la secuencia (Unidad 1, 2, 3, etc.) un sentido de continuidad gráfica para que se entienda cada uno como parte de un todo (UD del curso). Por ejemplo, podemos crear una norma propia donde seleccionemos una tipografía a para ser utilizada en todo el documento; un criterio de tamaño/color para títulos, subtítulos, viñetas y referencias; un espacio asignado para imágenes y estilo de epígrafe, un cabezal con las indicaciones de la unidad, colores que acompañen esas jerarquías, etcétera. Para hacer esto, no necesitamos ser diseñadores gráficos; el mismo Word, por ejemplo, posibilita ajustar a criterios de diseño, incluso, permite la inserción de columnas de texto.

■ Actividades

El aprendizaje es una consecuencia del pensamiento.
Solo es posible retener, comprender y usar activamente
el conocimiento mediante experiencias de aprendizaje
en las que los alumnos reflexionen sobre lo que están aprendiendo
y con lo que están aprendiendo.
D. Perkins (1995)

Desde diversas perspectivas pedagógicas, este punto contiene una noción de gran importancia: incluye la idea de compromiso, de interactividad y de acción sobre los contenidos que contemplan los objetivos del curso.

Comporta una actitud activa y participativa por parte de los estudiantes, en la que, a través de las actividades propuestas por el docente, puedan construir sentido. Por lo tanto, pasan a ser elementos de estrategia didáctica sustanciales para el docente.

Veamos algunas posibilidades, sin ambiciones taxonómicas. Podemos ser creativos en este ámbito y concebir tareas específicas para cada área disciplinar.

En primera instancia debemos:

1. Establecer objetivos: metas por alcanzar con la actividad. No significa duplicar los objetivos de la UD, sino proyectar los objetivo/s específico/s que vamos a proponer para cada una.
2. Conservar coherencia entre trabajo solicitado y objetivos propuestos.
3. Considerar el tiempo asignado para la realización. El exceso o la falta



de tiempo conducen a no alcanzar los objetivos o a discontinuar la dinámica de interacción en el grupo.

4. Proponer un análisis metacognitivo. Que la actividad tenga prevista una fase de reflexión al interior de la propia experiencia ayuda al proceso de aprendizaje y a evidenciar en el plano consciente los procesos de conocimiento involucrados.

Tengamos presente que la línea conductora que atraviesa los procesos en entornos virtuales de aprendizaje (EVA) es la escritura. Las plataformas nos permiten trabajar la multimedialidad, sin embargo, el primer medio de comunicación es la escritura. Escribimos las clases, las unidades didácticas, los foros, los correos electrónicos, etcétera, en el rol docente; y los estudiantes, de igual modo, en foros, correos electrónicos, actividades, presentaciones y chat. Aquí la palabra escrita es protagonista.

Otra cuestión que no hay que perder de vista, como fin general, es que todas las acciones que solicitemos sobre los materiales que trabajamos en el curso tienen que ser significativas para los estudiantes: deben contemplar sus intereses, sus predisposiciones y su intención de aprender.

| De comprensión

Este punto no va a ser noticia para ningún docente. Este tipo de actividades las utilizamos en la presencialidad y también en el aula virtual. De ellas podemos inferir la comprensión de los estudiantes sobre los contenidos, el tratamiento que pueden hacer sobre estos, si aportan nuevos contenidos o si se circunscriben a lo transmitido por el docente. Entonces, podemos construir:

- Cuadros sinópticos.
- Mapas conceptuales.
- Cuestionario basado en los contenidos que se estén trabajando.
- Articulación, análisis y comparación de materiales.
Redacción de monografías individuales o en grupo.

| De resolución de problemas

De acuerdo con el Prof. Juan Carlos Asistein (2010: 12):

Un problema, como estrategia educativa, implica varias situaciones simultáneas:

- algo que no se sabe (que se ignora);
la contraposición entre dos ideas, que no pueden compatibilizarse;
- la conciencia del alumno de esa ignorancia o imposibilidad de compatibilizar dos ideas;
- la solución del problema se convierta en un obstáculo que resulte necesario, imprescindible, superar.



La necesidad de pasar la valla, de encontrar la respuesta, produce un desasosiego, una incertidumbre, un desequilibrio. La búsqueda del necesario equilibrio lleva (puede llevar) al aprendizaje necesario.

Este tipo de actividades requiere de un diseño de mayor complejidad por parte del docente.

La realización de pequeños proyectos de investigación, de tipo documental o experimental, es útil para la resolución de problemas. Los estudiantes deberán realizar procesos de análisis, elaboración de hipótesis, reflexión, argumentación, confrontación y comunicación de ideas.

Para salir de las definiciones abstractas, les contamos que en una materia virtual que cursamos no hace tanto tiempo, la profesora nos colgó en la clase una imagen: era una palabra en árabe. De manera individual había que encontrar la relación entre el alfabeto árabe y el castellano, para saber a qué palabra se refería. Sería divertido para ella titular el trabajo como “El juego árabe”; en lo personal estábamos sumamente contrariados, no teníamos ningunas ganas de jugar. ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Qué necesidad?

Luego, en grupo colaborativo, cada uno aportaba sus indicios y optábamos por una posibilidad. Más allá de la negación inicial que nos provocaba realizar esa tarea (y que, por supuesto, manifestamos a la docente vía correo interno, haciendo caso a un genio ofuscado); al terminar todo el proceso, lo interesante fue cómo desde “la ignorancia” pudimos resolver el problema, encontrando diferentes recursos (cada uno de los participantes) y arribando finalmente a la resolución correcta. La palabra en sí no importaba. La situación de incomodidad, las ansias de superación, la resolución exitosa fueron el aprendizaje en sí.

En realidad, la idea del ejemplo anterior no fue llevar a cabo un trabajo de investigación, sino ponernos en una situación incómoda, en la que claramente todos teníamos el mismo nivel de ignorancia, pero que, conjuntamente, pudimos resolver. Así también se construye conocimiento en EVA y tenemos que pensar este tipo de actividades en función de nuestra área temática³.

| Foros

Los foros en Internet son espacios de comunicación y de producción colaborativa, en los que los usuarios interactúan a partir de una temática de interés o, en caso de un espacio EVA, el docente lo dispone como actividad de producción para sus clases.

La posibilidad de los foros es que los participantes leen las intervenciones de cada uno: replican, contestan, incorporan, complementan y, fundamentalmente, generan un diálogo.

En EVA, el docente habilita foros y convoca al intercambio entre los estudiantes, quienes, con sus participaciones, producen un corpus textual y, en esa dinámica, pueden componer conocimiento.

3

Nota: admiramos la paciencia de esa profesora... nos consta que recibió varios correos electrónicos disgustados, pero finalmente... ¡terminamos todos contentos!



La colaboración en los foros es asincrónica, lo cual da lugar a la reflexión, a la búsqueda de materiales, citas, anexos, fotos o lo que se considere pertinente para que la intervención enriquezca la producción y, por ende, a los compañeros.

La participación en ellos se pretende sin formalismos, es decir, que el texto no tenga rigurosidad académica, sino que entre en diálogo con el resto. En este punto es importante el rol docente como orientador.

La moderación del profesor en un foro debería ser activa, impulsando las intervenciones del grupo; observando la calidad de las participaciones, pero tratando de no influenciar ni opinar sobre el tema. Sus aportes deberían ser sucintos, solo para estimular el intercambio.

Tipos de foros

Hay múltiples tipos de foros con sus especificidades: desde los sociales, en los que la participación es voluntaria (cine, literatura, música, viajes, ciudades donde vivo, hobbies, etc.), hasta los que utilizamos como recurso pedagógico en el aula virtual.

Para ampliar, tomamos del texto Modelos de interacción en entornos virtuales de aprendizaje, de García et al. (2008)⁴, las siguientes palabras:

1. **Foro social**, pensado para la comunicación con una finalidad interaccional; esto es, para desarrollar y mantener relaciones sociales, crear vínculos y cohesionar el grupo: escribir para socializarse. El registro es informal, aun siendo un foro abierto en un contexto académico universitario.
2. **Foro académico**, pensado para la comunicación con una finalidad transaccional; esto es, para construir, intercambiar y discutir contenidos relacionados con la asignatura a partir del conocimiento de todos (diálogos pragmáticos, Arango, 2003), para defender puntos de vista (diálogos argumentativos, Arango, 2003) y para resolver actividades que precisen de la colaboración entre los diferentes miembros del grupo (diálogos resolutivos, según nuestra propuesta). El registro es formal.

El trabajo en foros otorga al docente un elemento más de evaluación, especialmente, si estos –en su carácter de actividad– son obligatorios.

En el seguimiento de las intervenciones, se podrá observar: participaciones con calidad argumental, interacción y respuesta hacia el otro, colaboración hacia el proceso, actitud activa/pasiva, etcétera, que podrá tener en cuenta al valorar la actividad de los estudiantes.

La siguiente lista de foros no representa una taxonomía, pero es la registrada en varios textos de la bibliografía de esta unidad y acordamos con ella:

- Foros de debate.
- Foros de construcción o investigación.



- Foros preparatorios de actividades.
- Foros de consenso en el trabajo.
- Foros de presentación.
- Foros de consulta.

Foros de debate

Son eje de estrategia didáctica en los entornos virtuales, ya que se disponen para el intercambio de opiniones o ideas. Convocar a un foro de debate implica, por parte del docente, redactar una consigna que incluya una controversia con el fin de provocar debate. Tengamos en cuenta:

- Tópico acotado: que pueda ser abordado en forma reflexiva y profunda en el tiempo establecido para la actividad. Por ejemplo, la educación, la comunicación o la política social son temas enormes y muy generales para un foro de discusión.
- Provocar debate: sería casi imposible generar discusión si la temática no es controversial. No podríamos generar polémica sobre el resultado de una suma o la fecha del día de la independencia. Solicitar una descripción o un análisis de contenido de un texto, por ejemplo, podría ser una tarea individual y no implicaría la necesidad de un foro. Como se indica más arriba, la controversia debe estar presente en la redacción de la consigna del foro, de modo de motivar la argumentación de las posiciones adoptadas.

The screenshot shows a Moodle forum thread with the following posts:

- Post 1:** Title: "Re: Rol docente - parte 2" by Bernabé Gabriel Oscar. Content: "Hola a todos/as Comparto enlace a nota sobre características del profesor del Siglo XXI. Lo compartí García Areto en su perfil de Facebook. <http://juandomingofamos.wordpress.com/2011/03/27/el-docente-del-siglo-xi-un-comunicador/>"
- Post 2:** Title: "Re: Rol docente - parte 2" by MARÍA MARTA ALBERO. Content: "Gracias!!"
- Post 3:** Title: "Re: Rol docente - parte 2" by PAULA CALVENTE. Content: "Hola Yanina, acabo de ver el video, me pareció muy interesante y didáctico. Ojalá todos (docentes y alumnos) podamos aprovechar las así TIC. Gracias!"
- Post 4:** Title: "Re: Rol docente - parte 2" by MARÍA EUGENIA MOLINERO. Content: "Es muy interesante el video, Yanina. Creo que coincide en algún punto con Fernández Muñoz en el rol que tiene el docente en este nuevo contexto, siendo un gestor de la información y ayudando a los alumnos a capitalizar esos aprendizajes."
- Post 5:** Title: "Re: Rol docente - parte 2" by LAURA CHUBUTU. Content: "Hola! Llegué tardísimo y cuando ya todos se fueron de clase... y la ventaja genial de esta modalidad es que no me perdí de nada. Dos comentarios breves: - La interfaz de Moodle no es muy intuitiva, tiene el estilo de los sitios anteriores a la web 2.0 (época de las redes sociales) y en este último tiempo todos nos acostumbramos a apretar el botón más visible para hacer lo que tenemos en mente. Creo que eso ayudó al desorden. De todas maneras en este entorno, las respuestas desordenadas son igualmente aprovechables, tal vez una ventaja comparando con el desorden en una clase presencial. - Por otro lado menos mal que no participemos todos de igual manera! Lo primero que pensé (desde mi función de diseñador web) es que limitaría las respuestas a una determinada cantidad de caracteres para obligarnos a elaborar y sintetizar. Y yo me pregunto como docente: hace falta que todos los alumnos participen por escrito en cada clase? Tal vez podríamos definir diferentes modos de participación válidos, según las actividades."
- Post 6:** Title: "Re: Rol docente - parte 2" by MARÍA ROMINA MARQUEZ. Content: "Disculpen que me incorporé al foro recién hoy, pero como dije una compañera, me cuesta un poco la metodología, y tengo que reconocer que antes de esto nunca había participado en un foro. Después de leer todos las opiniones de los compañeros, que es de..."



- Prever en la redacción de la consigna el no anticiparse o inducir la respuesta: “¿Qué opinan sobre ese pedófilo repugnante del caso García?” es una consigna un tanto conducente, ¿no les parece?; en lugar de un debate constructivo, seguramente, provoquemos una pila de opiniones personales.

Agreguemos un breve ejemplo para consigna de foro de este tipo:

“Les propongo que debatamos y argumentemos con relación a las posiciones que desarrolla George Siemens en su perspectiva conectivista y la crítica que le hace Miguel Zapata Ros en su texto *Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos*, que leyeron en el material de esta unidad”.

Foros de construcción o de investigación

Se utilizan para analizar, construir y acordar en torno a la consigna propuesta por el docente. Los participantes realizan búsquedas, investigan la materia, aportan datos y, en el intercambio, se va construyendo significado. El foro media como un espacio de negociación y de reflexión entre los estudiantes que convienen en la construcción de sentido sobre el interrogante o el tema planteado.

Generalmente, se prevé un tiempo no muy acotado para la actividad sobre estos foros (mínimo quince días), para dar tiempo a las inter-venciones y a la búsqueda de material que permita una interacción fértil.

Foros preparatorios de actividades

Pueden utilizarse como antesala de una actividad posterior, como espacio de negociación. Espacio foro donde se recaban materiales, se discuten posiciones, formas de desarrollo, en referencia a una actividad posterior (trabajo práctico grupal, wiki colaborativa, etc.). Allí quedan expuestas las posiciones de los compañeros. En general, este foro no se utiliza para evaluación de los estudiantes, pero puede observarse el nivel de participación, compañerismo y conocimientos previos portados. No es, necesariamente, un espacio controversial, sino de búsqueda de acuerdos sobre la forma de abordar una producción grupal: ¿cómo vamos a realizar esta actividad?

Foros de consenso para actividad

Aquí se articula el diálogo en el proceso de producción de un trabajo grupal. Es el sitio de comunicación entre todos los participantes de un grupo; aquí debaten, concilian, toman posiciones en cuanto a la elaboración y al contenido de la actividad grupal por realizar. ¿Qué vamos a decir? ¿Desde qué perspectiva o posición?



Al docente le sirve para observar los roles de participación y los aportes individuales al grupo; le vale también para ser justo en relación con la evaluación, fundado sobre el aporte individual al trabajo grupal.

Foros de presentación

Las plataformas posibilitan que nombremos a los foros con el título que preferimos, en este caso: Foro de Presentación. Esta herramienta es muy útil para generar espacios de interacción: conocer al otro (compañeros y docentes). Nos presentamos añadiendo datos personales que queramos compartir. Además de los académicos, podemos agregar referencias sobre nuestra familia, gustos, actividades deportivas, etcétera; de manera de acercar nuestro perfil al grupo con el que vamos a compartir un recorrido afín.

Este queda abierto durante todo el trayecto temporal del curso –o del campus, si el posgrado prevé varias materias– y, en una sola intervención, cada participante (docentes, alumnos, administradores) puede exponer su perfil a los compañeros.

No debe olvidarse la importancia de incluir una fotografía, preferentemente del rostro, ya que ayuda a “disminuir la distancia psicológica” (como referimos a Ana María Acebal en la Unidad 3) y a hacernos una imagen mental de los compañeros.

Foros de consulta

Ofrecen la posibilidad de realizar cualquier consulta al grupo de manera pública (otro tipo puede hacerse a través de correos electrónicos o chat privados a docentes o compañeros). En este espacio los mismos compañeros evacúan las dudas, pero, si no hay respuestas o son escasas, debe responder el docente. Puede observarse que se van agregando diferentes consultas al mismo foro y, en general, estas acompañan los períodos del curso. Muchas veces se plantea un Foro de consultas al inicio de una materia/curso y se deja abierto en todo el trayecto para despejar dudas y aportar al intercambio grupal.

| Wikis

Un wiki o una wiki (del hawaiano wiki, 'rápido') es un sitio web cuyas páginas pueden ser editadas por múltiples voluntarios a través del navegador web. Los usuarios pueden crear, modificar o borrar un mismo texto que comparten. Los textos o “páginas Wiki” tienen títulos únicos. Si se escribe el título de una “página Wiki” en algún sitio del wiki entre dobles corchetes ([[...]]), esta palabra se convierte en un “enlace web” a la página correspondiente⁵.



Esta herramienta es muy útil para trabajos en equipo, a los que cada integrante accede y en los que puede trabajar sobre el documento en línea. Actualmente, las wikis traen un **historial de cambios** donde los mismos participantes y el docente pueden observar las intervenciones de cada integrante.

De acuerdo con Lara Tíscar (2011):

Los wikis nacen a mediados de los años noventa cuando Ward Cunningham desarrolla el primero en 1994. (...)

En los primeros años, la tecnología wiki fue utilizada principalmente por las comunidades de desarrollo de software libre, como una manera sencilla de documentar los proyectos y sus avances. Por tanto, se trata de una tecnología que nace asociada a una necesidad concreta de documentación de procesos.

¿Pero qué es un wiki? En términos tecnológicos es un software para la creación de contenido de forma colaborativa, un sistema de creación, intercambio y revisión de información en la Web, de forma fácil y automática.

Se denomina wiki a las páginas web con enlaces, texto, imágenes y todo tipo de contenido que pueden ser visitadas y editadas por cualquier persona. De esta forma, se convierte en una herramienta web que permite crear colectivamente (mediante un lenguaje de wikitexto editado con un navegador) documentos o artículos sin que el contenido tenga que ser aceptado antes de ser publicado en internet.

La finalidad de un wiki es permitir que varios usuarios puedan crear páginas web sobre un mismo tema, de forma que cada uno aporte información o conocimiento para que la página sea más completa, creando así una comunidad de usuarios que comparten contenidos acerca de un mismo tema o categoría.

Wikispaces Features Pricing Tours Private Label Search Help

¿Ya es miembro? [Acceda.](#)

Wikis for Everyone

Nuestros wikis llenos de características ofrecen **uso ilimitado** y nuestro **editor visual estelar**. Revise nuestros planes y precios, y vea por qué nuestros clientes nos llaman el mejor wiki que existe.

Ahora alojando más de **5,130,000 miembros** y **1,990,000 wikis!**

Hemos regalado más de 350,000 wikis para Educación Primaria (K-12).
Aprende más y crea tu propio wiki para el aula hoy.

Get Started

Username

Password

Email

Comience

Private Label
Soluciones wiki para organizaciones
Potente, confiable, seguro.

Business **Non-Profit** **K-12** **Higher Ed**

¡Nuestros Clientes Nos Aman!
"Wikispaces is by far the most intuitive and user-friendly wiki out there!"
—Clare Black

Training & Customization
Conozca acerca de nuestro desarrollo profesional, entrenamiento corporativo y servicio de personalización.

De nuestro blog
* Featured Wiki(s):
CoasttoCoastChroniclesEd, August 23

Hay mucho para aprender, mucho publicado en Internet, por ejemplo páginas completas con direcciones de espacios para crear la propia wiki. Por ejemplo, <http://educationalwikis.wikispaces.com/>, entre otras muchas.



Las wikis son funcionales para elaborar trabajos, revisarlos tantas veces como se quiera y recuperar las versiones anteriores, si hiciera falta, a través de su historial. Los trabajos pueden ser públicos o privados para el grupo que está compartiendo la colaboración; es una herramienta de uso asincrónico, se genera una construcción colaborativa, donde cada uno aporta sus contenidos e interviene sobre el resto.

En ese trabajo conjunto se promueve el sentido de responsabilidad, autorregulación (llegar a acuerdos, negociaciones) y comunicación (intercambio de ideas, diseño del trabajo en desarrollo), fundamentalmente, si el control de la wiki lo tienen los mismos estudiantes.

Opciones de uso de la wiki como herramienta pedagógica (siempre teniendo en cuenta la realización colaborativa por parte de los estudiantes):

- Armar glosarios de una materia o curso.
- Redactar textos (monografías, artículos, ensayos, etc.); donde además haya ida y vuelta con el docente, que puede ir aportando observaciones sobre la misma publicación. Las wikis permiten comentarios al margen.
- Generar un repositorio con material sobre la temática para trabajar, y allí mismo puede editarse y transformarse.
- Incorporar videos, animaciones, audio y recursos que permite la Web 2.0.
- Publicación inmediata del trabajo.
- Puede ser un elemento de comunicación en el interior de una comunidad educativa: escuela, institución, cátedra o curso, donde los integrantes intercambien novedades.

Las wikis son herramientas valiosas para el desarrollo de trabajos colaborativos, por todo lo anteriormente descripto y, además, porque los estudiantes pueden tener orígenes geográficos diferentes, favoreciendo así la interculturalidad y el enriquecimiento de los aportes.

| Actividades y técnicas colaborativas en la virtualidad

Las propuestas para las actividades grupales traen consigo algunas resistencias por parte de los estudiantes; tanto en la presencialidad como en la virtualidad. Se suma que en un entorno virtual, estos se conocen poco, especialmente si el curso es de trayecto corto. En los posgrados tipo maestría o trayectos más largos, llegan a conocerse mejor.

Para salvar esta cuestión, el docente debe adoptar un rol integrador y utilizar algunos de los recursos disponibles para la interacción entre los estudiantes. Por ejemplo: foro de presentación; foros de temas abiertos (para la participación optativa de los integrantes del grupo); la “Cafetería”, que también es un foro donde los participantes interaccionan a través de temáticas que ellos mismos proponen (intercambian fotos, música, etc.); son vehículos socializadores.

Para constituir los grupos, que resuelvan propuestas de actividades cooperativas o colaborativas, hay que considerar –como en la presencialidad– entre tres (mínimo) y seis (máximo) integrantes.

La selección puede hacerla el mismo docente, de forma arbitraria o agrupándolos a partir de algún criterio determinado (edad, formación previa, área disciplinar, zona geográfica, etc.).

También pueden organizar los grupos los mismos estudiantes, que se agrupan por afinidad y luego avisan al docente o habilitar la cantidad de foros necesarios para Constitución de Grupo, donde cada participante se inscriba según su interés. Esto lleva un poco más de tiempo, pero no es inviable.

Ya dentro de la actividad grupal, los integrantes autogestionan sus roles, tiempos, organización y ellos disponen sobre el avance y el desarrollo de su trabajo. También se generan conflictos que, en general, están asociados a las perspectivas o a los enfoques u opiniones respecto a la actividad por realizar. El rol docente debe ser acompañar y solo intervenir si considera necesario observar alguna cuestión, incentivar la participación, mencionar alguna variable, etcétera.

Hay muchos recursos tecnológicos que permiten que el grupo tenga su espacio privado de trabajo: foros cerrados al grupo de trabajo, Google docs, wikis y demás *software* que constantemente están apareciendo en las TIC.

Algunas de estas herramientas presentan la posibilidad de ver el historial de trabajo y observar los aportes que cada participante ha realizado en el grupo. Tratando de evitar que el trabajo se recargue sobre unos pocos y otros no participen, el docente puede pedir una reflexión metacognitiva personal sobre el proceso de trabajo grupal. La evaluación de los integrantes del grupo, entonces, podrá ser cuantitativa –grupal y personal–.

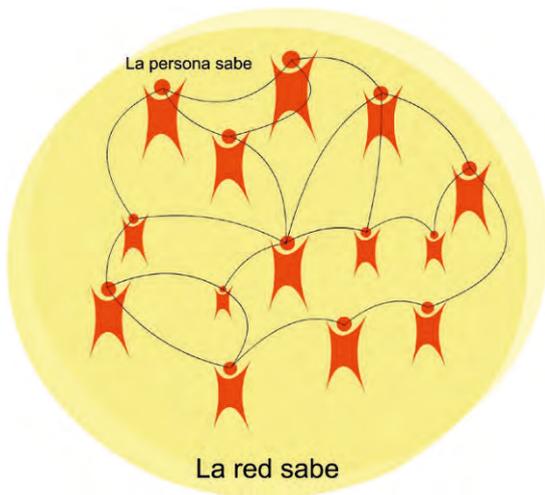


Gráfico [en línea]. Disponible en: <<http://www.flickr.com/photos/nestoralonso/4047059349/sizes/z/in/photostream/>> [Consulta: Junio de 2013].



■ Bibliografía

- Asinsten G., Espiro M. S. y J. Asinsten (2012), *Construyendo la clase virtual. Métodos, estrategias y recursos tecnológicos para buenas prácticas docentes*, Buenos Aires Ediciones Novedades Educativas.
- Asinsten, J. C. (2007), *Producción de contenidos para la educación virtual. Guía de trabajo del docente-contenidista*. Biblioteca digital Virtual Educa. Licencia Creative Commons [en línea]. Disponible en: <http://www.virtualeduca.org/documentos/manual_del_contenidista.pdf> [Consulta: abril de 2013].
- Asinsten, J. C. (2010), “Actividades de aprendizaje”. Unidad 2, en *La producción de material didáctico para entornos virtuales de aprendizaje de la Especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje*, Virtual Educa - OEI - CAEU.
- De Lauro, M. (2011), “Nuevos escenarios, nuevos roles docentes, nuevas competencias”. Unidad 2, en *La tutoría en ambientes virtuales de aprendizaje*. Instituto de Formación Docente, Virtual Educa.
- García, M. Á., González V. y C. Ramos (2008), *Modelos de interacción en entornos virtuales de aprendizaje*, Centro de Estudios del Discurso [en línea]. Disponible en: <<http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/403/281>> [Consulta: junio de 2013].
- Gilbón, D. M. y M. C. Contijoch (2005), *Interacción e interactividad en cursos en línea*, CELE-UNAM en Encuentro Internacional de Educación Superior y Virtual Educa, 20-24 junio, México [en línea]. Disponible en: <<http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:19419&dsID=n03gilbon05.pdf>> [Consulta: mayo de 2013].
- Estebanell Minguell, M. (2000), “Interactividad e Interacción”, *Revista Interuniversitaria de Tecnología Educativa*, N.º 0, Oviedo, pp. 92-97 [en línea]. Disponible en: <http://www.campushuma.com.ar/campus20/pluginfile.php/5992/mod_resource/content/1/INTERACTIVIDAD.pdf> [Consulta: junio de 2013].
- Perkins, D. (1995), *La escuela inteligente*, Barcelona, Gedisa.
- López García, J. C. (2010), *Uso educativo de los wikis*, en *Red Eduteka. Docentes y recursos Educativos*. Licencia Creative Commons [en línea]. Disponible en: <<http://www.eduteka.org/WikisEducacion.php>> [Consulta: junio de 2013].



Tíscar, L. (2011), *Una definición de wiki en Estilo. Manual de nuevos medios*, Fundéu BBVA, [en línea].

Disponible en: <<http://www.manualdeestilo.com/escribir/una-definicion-de-wiki/>> [Consulta: junio de 2013].

Vivas, J. R. (1999) “Psicología y nuevas tecnologías. Una perspectiva cognitivo constructivista en educación a distancia”, en *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina* 45 (3) pp. 256-266, Universidad Nacional de Mar del Plata [en línea].

Disponible en: <<http://www.mdp.edu.ar/psicologia/sec-academica/asignaturas/aprendizaje/NT.PDF>> [Consulta: mayo de 2013].

UNESCO (2004) “Las tecnología de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación” [en línea]. Disponible en: <<http://www.unesco.org.uy/ci/fileadmin/comunicacion-informacion/lastechnologias.pdf>> [Consulta: mayo de 2013].



UNIDAD 5

La evaluación en los entornos virtuales

■ Introducción

No existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen.
Susana Celman (1998)

El aula virtual tampoco escapa a las instancias de evaluación como parte del proceso de construcción de conocimiento; y esto no implica –ineludiblemente– que esta sea deficitaria. Las aulas mediadas por tecnología posibilitan la ventaja de revisar cuando se requiera –y la cantidad de veces que se necesite–, las actividades, las intervenciones, los accesos y las interacciones que los estudiantes han llevado a cabo en el curso.

El seguimiento puede ser mucho más intenso que en la presencialidad: en las aulas virtuales todo queda expresado por escrito, los accesos consignados en la plataforma, al igual que las fechas de envíos de las actividades. Todo queda registrado, solo tenemos que ir a buscarlo cada vez que precisemos verificar el recorrido que han realizado los estudiantes. Aquí la tecnología oficia de ordenador y de contenedor de la historia del estudiante en un único soporte; legajo digital que nos permite no solo observar para la evaluación, sino para el acompañamiento cuando percibimos escasa actividad por parte de algún alumno o del grupo.

En mi experiencia personal, recuerdo que en un primer momento, al percibir esta cuestión, me provocó un fuerte impacto –¿panóptico?–; luego consideré, muy por el contrario, que el buen uso de los recursos que me proponía la tecnología tenía que ver con el posicionamiento pedagógico que tomara para mis cursos, es decir, si mi perspectiva docente estaba asociada más a la idea de construcción de conocimiento, podía utilizar estas posibilidades de visibilización para acompañar mejor esos procesos. Esto expresado en pocas palabras –no crean que lo resolví tan rápido, ni que los límites son tan claros–.

La evaluación se va a desprender del diseño que hagamos del curso: las actividades que formulemos, las estrategias didácticas, los materiales de estudio que propongamos; incluso, la relación que generemos con nuestros estudiantes.

Respecto a este último ítem, por un lado, ya sabemos que podemos crear relaciones –aunque medie la tecnología– entre todos los actores del curso. La forma de expresión, la manera de dirigirse, así como el modo de presentar las actividades o las intervenciones en foros nos permiten profundizar los perfiles. Esto mismo es uno de los puntos que inhiben la posibilidad de plagio: observar el registro narrativo de los estudiantes podrá ayudarnos a discernir si la actividad es propia o no.

Por otro lado, el plagio (o el engaño, referido a producciones no propias



del estudiante) no es exclusivo de procesos virtuales, en el aula presencial, muchas veces, nos encontramos ante esta situación.

Justamente, un proceso de **evaluación continua** nos posibilita conocer y profundizar los perfiles de los cursantes.

| ¿Cómo evaluamos?

No se trata entonces de disponer de un modelo de evaluación que implicaría contradecir las propias posiciones que de las distintas unidades temáticas que hemos desarrollado se desprenden. Es decir, cada docente ha de determinar la manera apropiada de abordarla de acuerdo con el perfil de los estudiantes, el contexto, el acceso y la capacidad tecnológica y las características específicas de su área disciplinar.

Vamos a dejar planteadas algunas líneas que parten de los criterios de evaluación universitaria y se adaptan a las posibilidades que permite la tecnología. Del mismo modo, son de suma importancia las experiencias sobre esta temática que han sido volcadas por docentes en artículos sobre sus prácticas y de los que se encuentra amplia documentación en las publicaciones digitales de universidades, congresos y revistas especializadas.

Hay posturas que integran apreciaciones del modelo cuantitativo y del modelo alternativo, es decir, toman como norma de observación no solo las producciones, sino también los procesos.

Como sabemos el **modelo cuantitativo** utiliza como herramienta la calificación por medición –tipo objetiva–: *tests, multiple choice, verdadero-falso*, completar espacios libres en oraciones, etcétera.

El **modelo alternativo** propone interpretar el contexto, poniendo en valor los **procesos** de construcción que alcanzan la producción requerida. Es decir, la evaluación es de tipo continua, procesual e integrada al currículo. Este modelo permite acompañar al estudiante y da al docente la posibilidad de intervenir oportunamente como tutor.

La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y el aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente, evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo (Álvarez Méndez, 1993).

Es conveniente comunicar a los estudiantes los resultados y las observaciones a través de una devolución –que supere la nota numérica–, en la que queden expresados los criterios que se han tenido en cuenta; esto implica agregar un metamensaje donde se valora el aprendizaje como **proceso del estudiante**, una producción que es para él mismo y, por tanto, factible de ser comprendida como tal:



El profesor que corrige sin explicitar a sus alumnos los criterios por los cuales ha juzgado adecuado o inadecuado el trabajo realizado, y comunica solo los resultados obtenidos, les está comunicando, además, que el aprendizaje es un proceso que no les pertenece, que se realiza para “otros”, que ni tienen derecho a conocer los fundamentos porque ellos, como alumnos, no están capacitados (Susana Espiro, 2012).

| Herramientas de evaluación en entornos virtuales

A continuación citaremos algunas herramientas para la evaluación utilizadas generalmente en los entornos virtuales. Reiteremos que cada docente implementará el sistema que considere más adecuado y, lo propio sería, en concordancia con su propuesta pedagógica. Una posición para reflexionar sobre esta temática la plasma Susana Espiro (2012: 13):

Con respecto a la evaluación final, en algunas universidades o carreras es presencial e individual y obligatoria. Tengamos en cuenta que la evaluación final debe ser coherente con las actividades realizadas durante la formación, no solamente en los contenidos, sino también en la metodología y el formato. Proponer una evaluación con lápiz y papel de dos horas, que apunte a la reproducción de los conceptos principales de la materia sería contradictorio con el formato de actividades que el estudiante habrá hecho durante el curso: con todo el material a su disposición, con varios días para realizarlas, en interacción grupal.

Tenemos claro que la nota con valor numérico (altamente discutida con pros y contras), muchas veces, no depende de la voluntad del docente, sino de requisitos institucionales. La nota sin una devolución por parte del docente puede interpretarse como arbitraria; ofrecer comentarios sobre la producción del estudiante posibilita que este pueda realizar una reflexión metacognitiva de su propio proceso de construcción.

Sin embargo, el proponer un sistema de evaluación que incluya (como ya mencionamos) devoluciones de tipo cualitativo y en el que se entienda que esta no es la instancia final de las actividades, sino parte del proceso de aprendizaje, parece ser el camino para el acompañamiento tutorial.

Si la clase virtual se redujera a colgar un texto en .pdf en la plataforma y luego cerrara con una actividad individual evaluada sobre la base de un modelo cuantitativo, estaríamos reproduciendo únicamente las posiciones pedagógicas del sistema tradicional –con la actividad centrada en el docente–, en las que el estudiante se encuentra sin ningún acompañamiento y no hay propuestas para un desarrollo constructivo. En este sentido, es importante hacer uso de los recursos que nos presentan las plataformas virtuales, adaptarlos, pensar alternativas y generar los indicadores para la evaluación. De hecho, ya los venimos utilizando y



mencionando en este seminario: ensayos, monografías, foros de discusión, mapas conceptuales, proyectos, portafolios, exámenes individuales, wikis, etcétera.

En este sentido, vamos a agregar el aporte que hace Zapata (2010: 4), en su texto “Estrategias de evaluación de competencias en entornos virtuales de aprendizaje”, citado en la bibliografía:

Continuando con la línea expuesta por De Miguel (2005), si la enseñanza y el aprendizaje se organizan de forma constructivista, de manera que prima el trabajo del alumno, personal o en grupo, la evaluación ha de organizarse de manera que sea formativa, con intervenciones durante el proceso, para evaluarlo, tomar decisiones, reorientarlo, etc., de manera que los métodos y estrategias evalúen no solo resultados, sino procesos y evalúen “en los procesos” para relacionarlos con los resultados obtenidos de manera que identifiquen estilos propios de los alumnos, tanto personales como de aprendizaje.

[...] Sin llegar a este extremo, De Miguel (2005) hace un exhaustivo listado de instrumentos para evaluar conocimientos, procedimientos y actitudes, incluyendo:

- los tradicionales: pruebas objetivas (verdadero/falso, elección múltiple, emparejamiento de elementos,...); pruebas de respuesta corta; pruebas de respuesta larga o de desarrollo;
- los que tienen que ver con metodologías de indagación: trabajos y proyectos, informes/memorias de prácticas, pruebas de ejecución de tareas reales o simuladas, etcétera;
- otros más basados en las TIC, como portfolio. A los que habría que añadir otros instrumentos como wikis y herramientas de trabajo colaborativo (BSCW, etc.) y plataformas o Learning Management Systems (LMS).

Entonces, ¿qué herramientas podemos utilizar para llevar un registro de todas estas actividades por parte de los estudiantes? En el aula presencial, utilizamos técnicas similares para poder mapear los recorridos que ellos van realizando con sus producciones.

Los más usuales:

RÚBRICAS: llamadas también “matrices de valoración”. Podemos pensarlas como un cuadro de doble entrada, donde en las **filas** se colocan las escalas de valoración (malo, regular, bueno, muy bueno, etc.); y en las **columnas** las categorías de evaluación (opinión personal, aporte con conexión teórica, aporte desde texto de lectura, interacción con compañeros). Si la actividad para evaluar fuera un foro podríamos agregar: cantidad de intervenciones, calidad de intervenciones, colaboración con el otro, etcétera.

Cada docente genera la rúbrica en función de los objetivos de la actividad. Es decir, podemos proyectarla para cada tarea específica y también otras más generales para el seguimiento completo del curso.

Hay sitios en Internet que publican rúbricas modificables, diseñadas para distintas disciplinas. Les dejamos este link para que vean algunos ejemplos:

<<http://www.4teachers.org/techalong/erica4/espanol/>>.

Aspecto	Valoración			
	4	3	2	1
Fondo	El fondo no va en detrimento de otros textos o gráficos. La elección de fondo es consistente de diapositiva a diapositiva y es apropiado para el tema.	El fondo no va en detrimento de otros textos o gráficos. La elección de fondo es consistente de diapositiva a diapositiva.	El fondo no va en detrimento de otros textos o gráficos.	El fondo hace que sea difícil ver texto o se junta con otros gráficos en la página.
Texto - Fuente Elección y formato	Formatos de fuente (por ejemplo, color, negrita, cursiva) han sido cuidadosamente planeados para mejorar la legibilidad y contenido.	Formatos de fuente, han sido cuidadosamente planeados para mejorar la legibilidad.	El formato de fuente ha sido cuidadosamente planificado para complementar el contenido. Puede ser un poco difícil de leer.	El formato de fuente hace que sea muy difícil de leer el material.
Contenido - Precisión	Todo el contenido a través de la presentación es correcto. No hay errores.	La mayor parte del contenido es exacto, pero hay una parte de información que puede ser inexacto.	El contenido es generalmente exacto, pero una parte de información es claramente errónea o inexacta.	El contenido suele ser confuso o contiene más de un error.
La secuenciación de la información	La información está organizada de una manera clara y lógica. Es fácil prever el tipo de material que podría ser en la siguiente diapositiva.	La mayoría de la información se organiza de una manera clara y lógica. Una diapositiva o un elemento de la información parecen fuera de lugar.	Parte de la información es una secuencia lógica. Una diapositiva de vez en cuando o un elemento de la información parecen fuera de lugar.	No existe un plan claro para la organización de la información.
El uso de gráficos	Todos los gráficos y / o sonidos son apropiados (tamaño y colores) y apoyan el tema / contenido de la presentación.	Pocos gráficos y / o sonidos no son apropiados, pero todos apoyan el tema / contenido de la presentación.	Todos los gráficos y / o sonidos son adecuados, pero algunos no parecen apoyar el tema / contenido de la presentación.	Varios gráficos y / o sonidos son inapropiados y en detrimento de los contenidos de la presentación.

Gráfico [en línea]. Disponible en: <<http://rubri12.blogspot.com.ar/>> [Consulta: Junio de 2013].

PORTAFOLIOS: es una forma de evaluación que permite al profesor observar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. También a los estos, registrar sus propios progresos.

En los espacios virtuales, los portafolios se presentan digitales, con diversas estructuras en las que es importante que el docente especifique algunas cuestiones:

- Índice de contenidos: puede ser obligatorio u optativo, sirve para que el estudiante tenga una guía de producciones para realizar y pueda profundizar creativamente sobre las temáticas de su mayor interés.
- Proyectos obligatorios: que el docente considera obligatorios para el desarrollo del curso (con el correspondiente detalle).
- Tipo de evaluación: se detallan los criterios para tener en cuenta en el aula. El estudiante podrá profundizar su producción de acuerdo con los indicadores. Estos parámetros también son,



para el alumno, indicios de los puntos de interés en las temáticas planteadas por la actividad.

- **Devolución progresiva:** esta modalidad faculta al docente para intervenir con sucesivas devoluciones que permitirán al estudiante retomar su proceso de construcción e ir ajustando y mejorando sus realizaciones.

Los portafolios tienen como antecedente las presentaciones de las áreas de artística, diseño y arquitectura, en los que se recopilaban –y recopilan– los trabajos que ilustran producciones, notas periódicas, registros de campo y fotográficos, etcétera, y que documentan el perfil profesional.

Las elaboraciones finales construidas con esta herramienta van a ser preferidas por el estudiante. Algo particular en este tipo de presentaciones; ya que luego de todos los procesos de realización e interacción con el docente, la decisión sobre la **selección** de los trabajos será del estudiante.

Esta modalidad desarrolla sentido crítico, autorregulación y autonomía en los procesos de construcción.

Les dejamos un cuadro ampliatorio de esta herramienta:
<<http://www.recursosees.uji.es/fichas/fm4.pdf>>.

TABLAS DE COTEJO: generalmente se utilizan como un mecanismo de revisión. En ellas, los docentes estipulan indicadores en los que plasman, por ejemplo, la presencia o ausencia en determinadas actividades.

Los indicadores pueden ser: participación, contenido, redacción, conducta, etcétera. Se pueden marcar o bien con una “X”, o bien puntuándolos con nota numérica; también agregando una observación en un campo específico de la lista. Esto posibilita apreciaciones evaluativas de tipo cuantitativo y cualitativo.

Lista de cotejo			
Indicadores	Si	No	Observaciones
Elaboración coherente como solución a la actividad			
Integra conceptos trabajados			
Agrega referencias bibliográficas apropiadas			
Desarrollo de informe bien estructurado			



A través de estas tablas o listas de cotejo –como se prefiera denominarlas– se puede ver el estado de avance o los pendientes del estudiante y del grupo, y hacer intervenciones o modificaciones sobre el proceso de construcción, ya que permiten la visibilización rápida del estado de situación.

También hay listas de cotejo normalizadas que encontramos en Internet, aunque lo usual es realizar las propias en función de los objetivos pedagógicos del curso o de cada actividad particular.

EXÁMENES: son los instrumentos de evaluación formal por todos conocidos. Las respuestas serán correctas o incorrectas, lo que permite una rápida valoración. Es importante no perder de vista sus objetivos, los conocimientos que queremos evaluar y los valores para cada ítem o pregunta, entre otros.

Es conveniente agregar un apartado de instrucciones para su realización: tiempo y forma de entrega, indicaciones, tipo de evaluación, etcétera.

Los exámenes se pueden presentar con preguntas abiertas, en las que el estudiante elabore su respuesta libre y creativamente. También con los recursos que proponen las opciones múltiples, verdadero/falso o completar espacios en blanco en oraciones.

Esta herramienta debe ser pensada, redactada y presentada sin ambigüedades y, como menciona Laura López González (2009:10), “... que el examen sea un verdadero instrumento de evaluación y no una trampa para los alumnos”.

La evaluación es un tema de debate, estudio y reflexión continua en el ámbito pedagógico; muy significativo en la educación superior –tanto presencial como virtual–. Hay aportes constantes que presentan instrumentos de valoración, matrices y programas; por ello, es un tema para no dejar de capacitarse.



■ Bibliografía

Espiro, S. (2012), “Evaluación de los aprendizajes”, en El aprendizaje en entornos virtuales de Instituto de Formación Docente Virtual Educa [en línea]. Disponible en:
<<http://experienciascomunicativas.files.wordpress.com/2012/11/04-ifd-aprendizaje-unidad-4.pdf>> [Consulta: mayo de 2013].

López González, L. (2009), “La evaluación en ambientes virtuales: definiciones y consideraciones”, Universidad Autónoma de Hidalgo [en línea]. Disponible en:
<<http://etm-portfolio-team1.blogspot.com.ar/2009/11/412-articulo-la-evaluacion-en-ambientes.html>> [Consulta: mayo de 2013].

López, S. y Tessio, N. M. (2010), “Evaluación en entornos virtuales: reflexiones a partir de experiencias sincrónicas en la licenciatura en tecnología educativa de la UTN”, en La tecnología educativa al servicio de la educación tecnológica. Experiencias e investigaciones en la UTN, EduTecne, Buenos Aires, Punto de Encuentro, pp. 35-49 [en línea]. Disponible en: <http://puntodeencuentro.utn.edu.ar/wp-content/uploads/2011/03/TESET_p035a050.pdf> [Consulta: junio de 2013].

Zapata, M. (2010), “Estrategias de evaluación de competencias en entornos virtuales de aprendizaje”, RED, Revista de Educación a Distancia, Número 1 [en línea]. Disponible en:
<http://www.um.es/ead/reddusc/1/eval_compert.pdf> [Consulta: mayo de 2013].



■ Bibliografía general

- Acebal, A. M. (2011), *Prácticas discursivas identitarias virtuales: la presentación en el aula virtual*. Tesis Doctoral en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- Asinsten G., Espiro M. S. y J. Asinsten (2012), *Construyendo la clase virtual. Métodos, estrategias y recursos tecnológicos para buenas prácticas docentes*, Buenos Aires Ediciones Novedades Educativas.
- Asinsten, J. C. (2007), *Producción de contenidos para la educación virtual. Guía de trabajo del docente-contenidista*. Biblioteca digital Virtual Educa. Licencia Creative Commons [en línea].
Disponible en:
<http://www.virtualeduca.org/documentos/manual_del_contenidista.pdf> [Consulta: abril de 2013].
- Asinsten, J. C. (2010), “Actividades de aprendizaje”. Unidad 2, en *La producción de material didáctico para entornos virtuales de aprendizaje de la Especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje*, Virtual Educa - OEI - CAEU.
- De Lauro, M. (2011), “Nuevos escenarios, nuevos roles docentes, nuevas competencias”. Unidad 1.^a, en *La tutoría en ambientes virtuales de aprendizaje*. Instituto de Formación Docente, Virtual Educa.
- De Lauro, M. (2011), “Nuevos escenarios, nuevos roles docentes, nuevas competencias”. Unidad 2, en *La tutoría en ambientes virtuales de aprendizaje*. Instituto de Formación Docente, Virtual Educa.
- Espiro, S. (2012), “Aprendizaje y estrategias”, Unidad 3, en *El aprendizaje en entornos virtuales*, Instituto de Formación Docente, Virtual Educa [en línea]. Disponible en:
<http://experienciascomunicativas.files.wordpress.com/2012/11/01-4-ve-aprendizaje-unidad_3.pdf> [Consulta: mayo de 2013].
- Espiro, S. (2012), “Evaluación de los aprendizajes”, en *El aprendizaje en entornos virtuales* de Instituto de Formación Docente Virtual Educa [en línea]. Disponible en:
<<http://experienciascomunicativas.files.wordpress.com/2012/11/04-ifd-aprendizaje-unidad-4.pdf>> [Consulta: mayo de 2013].
- Estebanell Minguell, M. (2000), “Interactividad e Interacción”, *Revista Interuniversitaria de Tecnología Educativa*, N.º 0, Oviedo, pp. 92-97 [en línea]. Disponible en:
<http://www.campussuma.com.ar/campus20/pluginfile.php/5992/mod_resource/content/1/INTERACTIVIDAD.pdf> [Consulta:



junio de 2013].

Fernández Muñoz, R. (2003), "Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI", *Praxis*, N.º 1, enero-febrero 2003, pp. 4-8 [en línea]. Disponible en: <<http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Cursos/CompetenciaProfesionales.pdf>> [Consulta: mayo de 2013].

García Aretio, L. (1999), "Historia de la Educación a Distancia", *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, volumen 2, N.º 1 [en línea]. Disponible en: <<http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol2-1/historia.pdf>> [Consulta: mayo de 2013].

García, M. Á., González V. y C. Ramos (2008), *Modelos de interacción en entornos virtuales de aprendizaje*, Centro de Estudios del Discurso [en línea]. Disponible en: <<http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/403/281>> [Consulta: junio de 2013].

Garrison, G. R. (1985). *Three Generations of Technological Innovation in Distance Education*, 6 (2), pp. 235-241 [en línea]. Disponible en: <<http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/media/readings/garrison85.pdf>> [Consulta: mayo de 2013].

Garza Gómez, D. A. (2011), "El papel del aprendizaje estratégico en la educación a distancia", *Revista de Investigación e Innovación Educativa para el Desarrollo y la Formación Profesional*, N.º 3, México [en línea]. Disponible en: <<http://ece.edu.mx/ecedigital/N3.html>> [Consulta: julio de 2013].

Georgieva Kostova, E. (2010), "La influencia de la secuencia temporal en la enseñanza", *Revista TecCom Studies. Estudios de Tecnología y Educación*, N.º 1 (diciembre 2010-marzo 2011) Año 1, España, Universidad Complutense de Madrid, pp. 56-61.

Gilbón, D. M. y M. C. Contijoch (2005), *Interacción e interactividad en cursos en línea*, CELE-UNAM en Encuentro Internacional de Educación Superior y Virtual Educa, 20-24 junio, México [en línea]. Disponible en: <<http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:19419&dsID=n03gilbon05.pdf>> [Consulta: mayo de 2013].

Ladaga, S. A. C. y M. L. Magallanes Udovicich (2013), *Saber conectar: dilemas profesionales en entornos digitales. Una (re)visión desde el colectivismo*, Ponencia: VI Encuentro Panamericano de Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba. 5, 6 y 7 de junio de 2013 [en línea].



Disponible en: <<http://panam2013.eci.unc.edu.ar/companam/>>
[Consulta: julio de 2013].

López García, J. C. (2010), *Uso educativo de los wikis*, en *Red Eduteka. Docentes y recursos Educativos*. Licencia Creative Commons [en línea]. Disponible en:
<<http://www.eduteka.org/WikisEducacion.php>> [Consulta: junio de 2013].

López González, L. (2009), “La evaluación en ambientes virtuales: definiciones y consideraciones”, Universidad Autónoma de Hidalgo [en línea]. Disponible en: <<http://etm-portfolio-team1.blogspot.com.ar/2009/11/412-articulo-la-evaluacion-en-ambientes.html>> [Consulta: mayo de 2013].

López, S. y Tessio, N. M. (2010), “Evaluación en entornos virtuales: reflexiones a partir de experiencias sincrónicas en la licenciatura en tecnología educativa de la UTN”, en *La tecnología educativa al servicio de la educación tecnológica. Experiencias e investigaciones en la UTN*, EduTecne, Buenos Aires, Punto de Encuentro, pp. 35-49 [en línea].
Disponible en: <http://puntodeencuentro.utn.edu.ar/wp-content/uploads/2011/03/TESET_p035a050.pdf> [Consulta: junio de 2013].

Monereo, C. (2007), “Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones”, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, diciembre-sin mes, Barcelona, pp. 497-534 [en línea].
Disponible en:
<<http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121946003.pdf>> [Consulta: junio de 2013].

Montes de Oca Recio, N. y E. F. Machado Ramírez (2011), “Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior”, *Revista de Humanidades Médicas*, Vol. 11, N.º 3, Centro para el desarrollo de las Ciencias Sociales y Humanísticas, Cuba [en línea]. Licencia Creative Commons 3.0. Disponible en:
<<http://www.humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/articulo/view/127/81>> [Consulta: junio de 2013].

Perkins, D. (1995), *La escuela inteligente*, Barcelona, Gedisa.

Siemens, G. (2004), *Conectivismo. Una teoría de aprendizaje para la era digital* (Traducción de D. E. Leal Fonseca, 2007). Publicado bajo licencia Creative Commons 2.5 [en línea]. Disponible en:
<http://www.reddolac.org/profiles/blog/show?id=2709308%3ABlogPost%3A42925&xgs=1&xg_source=msg_share_post> [Consulta: marzo de 2013].



- Stahl, G., Koschmann, T. y D. Suthers (2006), "Computer Aprendizaje Colaborativo Apoyado por: Una perspectiva histórica", en R. K. Sawyer (ed.), *Cambridge manual de las ciencias de la educación*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 409-426 [en línea]. Disponible en: <http://gerrystahl.net/cscl/CSCL_English.htm> [Consulta: junio de 2013].
- Tíscar, L. (2011), *Una definición de wiki en Estilo. Manual de nuevos medios*, Fundéu BBVA, [en línea]. Disponible en: <<http://www.manualdeestilo.com/escribir/una-definicion-de-wiki/>> [Consulta: junio de 2013].
- UNESCO (2004), "Las tecnología de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación" [en línea]. Disponible en: <<http://www.unesco.org.uy/ci/fileadmin/comunicacion-informacion/lastecnologias.pdf>> [Consulta: mayo de 2013].
- Vivas, J. R. (1999) "Psicología y nuevas tecnologías. Una perspectiva cognitivo constructivista en educación a distancia", en *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina* 45 (3) pp. 256-266, Universidad Nacional de Mar del Plata [en línea] Disponible en: <<http://www.mdpedu.ar/psicologia/sec-academica/asignaturas/aprendizaje/NT.PDF>> [Consulta: mayo de 2013].
- Zapata, M. (2010), "Estrategias de evaluación de competencias en entornos virtuales de aprendizaje", *RED, Revista de Educación a Distancia*, Número 1 [en línea]. Disponible en: <http://www.um.es/ead/reddusc/1/eval_compet.pdf> [Consulta: mayo de 2013].