



Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Informática

Análisis de estrategias de tutorías virtuales. Revisión de la utilización de herramientas asincrónicas.

Autor: Marcelo Antonio Zampar

Director: Alejandro Héctor González

Trabajo Final presentado para obtener el grado de
Especialista en Tecnología Informática Aplicada en Educación

Índice de contenidos

Capítulo 1 Introducción.

- 1.1 Presentación de conceptos básicos.
- 1.2 Objetivos.
- 1.3 Resumen.

Capítulo 2 Estrategias Tutoriales.

- 2.1 Introducción.
- 2.2 Problemáticas de las Tutorías.
- 2.3 Objetivos de las Tutorías.
- 2.4 Funciones del Tutor.
- 2.5 Configuraciones del Tutor.
- 2.6 Roles de la Tutoría.
- 2.7 Tutoría Grupal.
- 2.8 Ejemplos de Modelos Tutoriales.
- 2.9 Resumen.

Capítulo 3 Herramientas Tutoriales Asincrónicas

- 3.1 Introducción.
- 3.2 El correo electrónico.
- 3.3 El foro.
 - 3.3.1 Conceptos generales.
 - 3.3.2 El Pensamiento Crítico en los foros virtuales.
 - 3.3.2.1 Estrategias para afinar el foco de diálogo.
 - 3.3.2.2 Estrategias para profundizar el foco del diálogo.
 - 3.3.3 La motivación en los foros.
 - 3.3.4 La planificación de los foros.
- 3.4 Escritura colaborativa en línea.
- 3.5 El portafolio.
 - 3.5.1 El portafolio como evaluación.
 - 3.5.2 La estructura del Portafolio.
- 3.6 Cartelera de novedades, noticias o anuncios.

3.7 Resumen.

Capítulo 4 Conclusiones

Bibliografía

1

INTRODUCCION

1.1 Presentación de conceptos básicos.

La educación se encuentra atravesada por las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), las cuales en el momento de llevar a cabo las tutorías presentan distintas formas e impactan sobre la comunicación en el diálogo didáctico mediado para brindar así distintos formatos o estilos de aprendizajes.

Según señala Hernández Aguilar (2012), existen en la actualidad muchos tipos o modelos tutoriales clasificados según diferentes criterios:

Criterio de clasificación	Tipo o modelo de tutoría
Según la forma de atención	Individual o grupal
En función a la duración	Permanente o por ciclo escolar
De acuerdo al lugar	Presenciales o en red
	Presenciales o a distancia
	Virtual
En función a la exigencia	Obligatoria u opcional
Por tipo de funciones realizadas	Tutoría académica y de enseñanza tutorial
	Modelo académico, de desarrollo personal y profesional.
En función del tiempo	Síncrona
	Asíncrona
Según la actuación del tutor	Conductista, humanista, cognitiva y sociocultural

Cuadro 1.1 Clasificación de modelos tutoriales

El modelo tutorial debe ser capaz de brindar la estructura tecnológica necesaria para un buen desempeño de la función tutorial. La misma autora considera que, las

funciones del tutor son: académicas, pedagógicas, tecnológicas, motivacionales, administrativas y organizativas. “En algunos modelos tutoriales pueden estar ausentes algunas de ellas y en otros se pueden observar agrupadas dos o más funciones como ser las funciones académicas y pedagógicas” (Llorente Cejudo, 2006). Estas ausencias o agrupaciones de funciones tutoriales depende de muchas variables como ser: diseño curricular, soporte tecnológico, cantidad de alumnado, frecuencia de clases presenciales, forma de atención que se desea, en función de la duración, de acuerdo a la modalidad, en función de la exigencia y del tiempo, por los tipos de funciones realizadas, según la actuación del tutor, etc. Como se puede notar, esto se debe particularmente al modelo tutorial en el que se está actuando y sus criterios de clasificación adoptados y ya mencionados en el cuadro 1.

Algunas tareas de la acción tutorial se encuentran asociadas a las fases previa-inicio, inicio-desarrollo y cierre-mejora de un curso específico. Es evidente que hay funciones que encontraremos en todas las fases y en reiteradas ocasiones la misma función varias veces en la fase.

La labor tutorial indicada debe reflejarse y estar direccionada a la interacción del dialogo didáctico para propiciar la calidad en el desarrollo del curso. Valenzuela (2003b) indica: “Un principio pedagógico establece que a mayor cantidad y calidad de interacción, mayores son las probabilidades de ir logrando un aprendizaje significativo.” No solo la cantidad por supuesto, sino y principalmente la calidad de la interacción son las que permiten una enseñanza real y efectiva, un aprendizaje esencialmente significativo que favorezca un curso altamente calificado.

La interacción aludida se puede clasificar en: la interacción que tiene el alumno con los materiales de aprendizaje (libros, apuntes, antologías, etc.); la interacción que tiene con su tutor; y la interacción que tiene con otros compañeros del curso (Valenzuela, 2003).

Se pueden encontrar modelos tutoriales en donde es muy fuerte la interacción de los alumnos con los materiales y los contenidos, donde se da mucha importancia a los contenidos, que todos los alumnos puedan tener de la fuente principal y accesible para todos la bibliografía obligatoria y también la ampliatoria, que de otra forma es muy difícil que lo pueda obtener en tiempo y forma.

En otros modelos tutoriales se le da más importancia a la interacción de los alumnos con su tutor puesto que es el que acompaña siempre, conoce mejor a sus

alumnos y sabe cómo bajarle la información que está en los materiales y no es accesible al entendimiento del alumno principalmente en función de sus conocimientos previos.

Finalmente también se tiene tutorías en donde la interacción es intencionada desde los alumnos con sus pares, especialmente en aquellos donde la actuación del tutor es fuertemente constructivista y sociocultural.

Sería la interacción entre docentes y estudiantes lo que Holmberg (1985) calificó como conversación didáctica guiada y consideraba una comunicación no contigua apoyada por una comunicación simulada a través de la interacción del estudiante con los materiales de estudio y una comunicación real a través de la interacción escrita y/o telefónica.

Se vislumbra entonces que hay dos comunicaciones no contiguas, una que está sostenida por una comunicación simulada, no es real porque no hay comunicación de dos o más sujetos, sino que es el alumno con los contenidos. Hay otra comunicación sea escrita o verbal entre el estudiante y los demás sujetos intervinientes, sea estos el docente en una comunicación vertical o sus propios pares en una comunicación horizontal.

La relación entre interacción y comunicación también se encuentra en (Bååt, 1984 y Garridson, 1993 citado en García Aretio, 1999). Estos conceptos están vinculados, a mayor nivel de interacción tendremos mejor comunicación de los alumnos con sus materiales de estudio, con el tutor y con sus compañeros. Es indudable, como ya se dijo, que la cantidad no es todo y depende de la calidad de la interacción. Interacción y comunicación se corresponden entre si y dependen de las dos dimensiones aludidas; tanto la cantidad como la calidad.

García Aretio (1999) establece una propuesta teórica integradora con respecto al diálogo didáctico mediado entre la institución y los estudiantes.

En el mismo se producen:

- ✓ El diálogo simulado: a través de los materiales. Este propicia el autoestudio y el aprendizaje flexible. Es siempre asincrónico pues no pueden coincidir en el tiempo la producción o emisión del mensaje, con la respuesta del receptor.

- ✓ El diálogo real: a través de las vías de comunicación. Este propicia el refuerzo de los objetivos de aprendizaje a través de la enseñanza tutelada y el aprendizaje guiado.

Este último dialogo, el real, puede ser sincrónico: un curso dictado en modalidad presencial; teléfono, chat, pizarra electrónica, videoconferencia, etc. Y puede ser asincrónico: foro, correo electrónico o mensajería, cartelera de novedades, etc.

Dialogo Simulado

En la modalidad presencial es el docente el encargado de desarrollar y producir el diseño curricular y luego llevarlo a la práctica para más adelante evaluarlo. Es así que el aprendizaje del alumno está en función prácticamente de si le ha correspondido un buen o un mal profesor.

En educación a distancia no es el profesor el que enseña sino la institución u organización soportada en los modelos tutoriales. El docente nunca es uno solo sino varios y algunas veces una multitud los que intervienen en el proceso de enseñar y aprender, hasta tal punto de reconocer a la institución como la responsable del acto de enseñanza (García Aretio, 1999).

Entonces se debe reconocer y aceptar que es la institución, más que el profesor, la que diseña, produce, distribuye, desarrolla o tutela el proceso de aprendizaje. Es decir, desarrolla y lleva a cabo el diseño curricular pero también es la encargada del diseño y producción de los materiales de estudio. García Aretio (1999) sugiere que es “en ellos en donde se **almacenan** o empaquetan los contenidos, en los que se concretan, mediante la metodología adecuada, los conocimientos, competencias y actitudes que se pretende que alcance el estudiante”.

El objetivo de la institución es que el alumno produzca aprendizajes significativos. Se debe intentar que estos aprendizajes sean flexibles; es decir, permitir que el estudiante pueda controlar el tiempo, espacio y ritmo de la estudio. En efecto son los materiales de estudio, los que permiten esa amplia flexibilidad posibilitando el protagonismo del sujeto que aprende.

Diálogo Real

Sin embargo si no existiese un dialogo real a través de las tecnologías de información y comunicación disponibles en todo momento sería insuficiente si se

dispusiera solo de los materiales y su limitado dialogo simulado. García Aretio (1999) en el mismo sentido, explica que debe haber un diálogo donde el estudiante no se limite a responder, sino a preguntar o a iniciar el mismo. Este diálogo real se soporta en una **enseñanza tutelada**.

Estas nuevas tecnologías intervienen a favor de estas modalidades de educación a distancia, poniendo la cara y la imagen de esta forma de educación al permitir una conexión lo más personal posible entre el que enseña y el que aprende.

En la mayoría de las instituciones y programas a distancia, el componente de estudio independiente o autónomo está invariablemente apoyado por sistemas de asistencia y asesoramiento que son proporcionados en mayor medida por medios modernos de comunicación.

Se puede observar que la teoría del diálogo didáctico mediado, basa su propuesta en el diálogo a través de los medios que cuando se trata de los contenidos reposa en el **autoestudio** y cuando se trata de las tecnologías de información y comunicación descansa en el **refuerzo**, que desde la institución, soportadas en las tutorías, se hace para el logro de los objetivos de aprendizaje Aretio op cit (1999).

Realmente la base de la educación a distancia, su rasgo más destacado al diferenciarla de la modalidad presencial, es su característica de comunicación mediada entre docentes y alumnos (Garridson, 1993). Así entendemos que los modelos tutoriales en la *enseñanza virtual se basa en un diálogo didáctico mediado entre el profesor y organización que tutelan y el estudiante que, separado físicamente de aquél, aprende de forma independiente y flexible.*

Esta investigación comprende las estrategias de tutorías llevadas adelante en los modelos tutoriales y se focalizará en el diálogo real asincrónico a través de las siguientes herramientas tutoriales de comunicación asincrónica:

- ✓ **Mensajería:** permite una interacción individualizada entre el tutor y su alumno. La mensajería puede ser interna si estamos dentro de un EVEA (Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje) o puede ser externa si se recurre al correo electrónico universal de empresas privadas. En ambas situaciones, la comunicación es personalizada y el tutor puede atender de una manera totalmente focalizada a la problemática en particular del alumno y poder así solucionar o comunicar algo puntual.

- ✓ **Foro:** es uno de los recursos más utilizados y de mayor riqueza didáctica. Permiten una interacción colectiva, por un lado vertical del tutor con sus alumnos y a la inversa y por otro lado horizontal de los alumnos entre sí. Posibilita el trabajo colaborativo, Driscoll y Vergara (1997 citado en Zañartu Correa, 2003) explicitan: “para que exista un verdadero aprendizaje colaborativo, no sólo se requiere trabajar juntos, sino cooperar en el logro de una meta que no se puede lograr individualmente”. Esta cooperación necesaria se puede dar gracias a esta herramienta didáctica debido la alta socialización que se puede lograr con ella.

- ✓ **Escritura colaborativa:** Sánchez (2009) afirma que la escritura colaborativa mediada por las TIC, como la escritura colaborativa en el salón de clases, comparte los mismos aspectos: la necesidad de investigar tanto los productos como el proceso, las expectativas, actitudes y reflexiones de los estudiantes. Integra, además, la necesidad de identificar y analizar algunas de las ventajas o limitaciones que supone para el proceso la mediación llevada a cabo por recursos tecnológicos, específicamente, por recursos en línea o virtuales.

- ✓ **Portafolio:** las actividades registradas en un *portfolio* están sometidas a una necesaria valoración personal (como parte constitutiva de la herramienta en si misma) y a la valoración externa de otros (que puede desarrollarse de diferentes maneras), ya que el resultado va dirigido a un objetivo (mediante la aglutinación de las mejores actividades realizadas en un período de tiempo documentadas convenientemente en el trabajo o en un centro educativo) .

- ✓ **Cartelera de novedades, noticias o anuncios:** anteriormente se la conocía como una herramienta de comunicación en una solo dirección, el tutor con sus alumnos pero no a la inversa, por lo que no había feedback. No obstante, en la actualidad ya existen entornos como WebUNLP desarrollado por el III-LIDI (anteriormente se llamaba WebINFO) de la Universidad Nacional de la Plata que tiene y permite agrupar categorías de noticias y también permite que los alumnos puedan publicar noticias. Es decir, este recurso permite el feedback entre docente y alumnos. Se utiliza principalmente porque tiene un impacto colectivo de comunicación muy alto de una forma simple y sencilla.

1.2 Objetivos

La presente investigación abarca el análisis de los modelos tutoriales y de las herramientas de comunicación asincrónicas. A través de ello pretende dar un aporte de lo que las tecnologías de información y comunicación pueden ofrecer a la interacción entre docente y alumnos en el diálogo didáctico mediado, real y asincrónico. Sus objetivos son:

Generales:

- ✓ Analizar las estrategias de tutorías virtuales y las herramientas de comunicación asincrónica.

Específicos

- ✓ Indagar en las estrategias de tutorías dentro de la modalidad virtual. Describir las funciones, tareas, roles y tipos de tutorías.
- ✓ Analizar las herramientas tutoriales de comunicación asincrónica que consideren el diálogo real asíncrono en el diálogo didáctico mediado.

1.3 Resumen

Existen modelos tutoriales en donde es muy fuerte la interacción de los alumnos con los materiales y los contenidos, en el que se da mucha importancia a los contenidos. En otros modelos es más relevante la interacción de los alumnos con su tutor puesto que es el que acompaña siempre, conoce mejor a sus alumnos y sabe cómo bajarle la información que está en los materiales. Finalmente también se tiene tutorías en donde la interacción es intencionada desde los alumnos con sus pares, especialmente en aquellos donde la actuación del tutor es fuertemente constructivista y sociocultural.

Holmberg op cit (1985) calificó la interacción entre docentes y estudiantes como conversación didáctica guiada. En ella consideraba una comunicación no contigua apuntalada por una comunicación simulada a través de la interacción del estudiante con los materiales de estudio y una comunicación real a través de la interacción escrita y/o telefónica.

Puede observarse que existen dos comunicaciones no contiguas, una que está sostenida por una comunicación simulada del alumno con los contenidos y una segunda comunicación sea escrita o verbal entre el estudiante y los demás sujetos intervinientes.

Se confluye así en la propuesta teórica integradora de García Aretio (1999) del diálogo didáctico mediado entre la institución y los estudiantes en la que se producen las dos comunicaciones no contiguas mencionadas:

El diálogo simulado: por medio de los materiales de estudio el cual favorece el aprendizaje flexible y el autoestudio, tiene solo la vía asincrónica pues no pueden coincidir en el tiempo la producción del mensaje o del contenido con la respuesta del receptor.

El diálogo real: por medio de las vías de comunicación. Este promueve el refuerzo del aprendizaje sea por el aprendizaje guiado o por la enseñanza tutelada. Este puede ser sincrónico: teléfono, chat, pizarra electrónica, videoconferencia, etc. Y puede ser asincrónico: foro, correo electrónico o mensajería, cartelera de novedades, etc.

2

ESTRATEGIAS DE TUTORIAS VIRTUALES

2.1 Introducción.

La incorporación de las TIC como complemento de una clase áulica no significa que ya se considera una educación en línea o virtual porque la tecnología, es sólo un recurso más, de los muchos que puede llegar a tener un proceso de aprendizaje, y que no tiene la finalidad de sustituir una clase presencial, sino únicamente fortalecerla y mejorarla. Esta experiencia constituye un primer paso para promover la innovación en aulas incorporando tecnología digital.

Hernández Aguilar (2012) considera que en las instituciones se puede apreciar los siguientes **niveles de incorporación de la tecnología** como apoyo a clases presenciales:

Nivel 1. Uso de herramientas de comunicación.

Nivel 2. Uso de herramientas de comunicación y diseño de materiales didácticos.

Nivel 3. Uso de herramientas de comunicación, diseño de materiales didácticos y de algunas actividades de aprendizaje con enfoque centrado en el estudiante.

Se puede apreciar entonces que las Tic no siempre se lo utiliza en toda la dimensión que puede beneficiar a un proceso de aprendizaje fortalecido por su presencia; al menos, no siempre en toda la potencialidad que puede ofrecer los medios modernos de comunicación.

Las principales características de la formación virtual que a su vez son diferencias estructurales con la formación tradicional o presencial, según Capacho (2011) se puede resumir así:

- Autonomía y autocontrol en el aprendizaje: Es una de las principales características al posibilitar la aplicación de modelos de aprendizaje activos

para privilegiar el aprendizaje auto dirigido e independiente.

- Interactividad: permite la comunicación síncrona y asíncrona a través de las herramientas de un entorno virtual de enseñanza aprendizaje.
- Autenticidad: construcción y aplicación de ambientes de aprendizaje lo más cercanos posibles al mundo real, por medio de la informática, las comunicaciones y el diseño gráfico, integradas de manera coherente con las teorías didáctico-pedagógicas.
- Apertura: libertad para incursionar en los contenidos de la clase virtual, por medio de una elección de ritmos y rutas de navegación diversas.
- Aprendizaje colaborativo: intercambio de ideas, discusión y construcción social del conocimiento a través de los espacios de comunicación de los ambientes de formación virtual.
- Monitoreo: facilita el seguimiento de las acciones de enseñanza y aprendizaje de una clase virtual, lo que a su vez conlleva a la identificación de problemáticas y posibilidades de mejora.
- Evaluación informatizada: se puede evaluar el aprendizaje, por medio del registro de las acciones de los estudiantes contenidos en sus bitácoras.
- Facilidad de uso: los entornos virtuales incorporan mejoras constantes al sistema de navegación de la interfaz del usuario, para hacerlo más amigable, intuitivo y predictivo, para anticipar las necesidades del usuario.

Todas estas características facilitan el diálogo didáctico mediado, sea este simulado a través de los materiales o real a través de las Tic, utilizando herramientas asincrónicas o sincrónicas. Es necesario aclarar en primer lugar, la concepción de tutoría que se tendrá en cuenta a lo largo de todo este trabajo de investigación.

Puede provocar confusión que en ciertos ámbitos se utiliza el concepto de tutoría para indicar todas las funciones que desempeñan los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en modalidad virtual; y en otros, solo para referirse a las tareas que realiza en particular uno de los docentes que intervienen en el proceso. Por tal motivo, es necesario puntualizar que al hablar de tutoría, se refiere aquí a la primera de estas concepciones; es decir, a las variadas formas de practicar la docencia en línea.

Al querer precisar el concepto de tutor se tendrá en cuenta las definiciones de varios autores sobre el tema, entre ellos, García Aretio, L. (2007), Llorente y Cabero

(2006), Medina Rivilla, Domínguez, C., Sánchez Romero, C. (2008) y Fernández (2006), citado en (Hernández Aguilar, 2012) y en base al concepto, roles y funciones, se define al tutor desde dos puntos de vista: como experto en contenidos para estructurar debates, orientar y coordinar el curso; y como generador de un clima adecuado para el aprendizaje, estimular la participación activa, dirigir grupos de estudio, animar discusiones, fomentar preguntas, etc. Se denomina tutoría entonces, y coincidiendo con la concepción que se da aquí, a la función docente realizada en cursos virtuales, tanto para la mediación y evaluación del aprendizaje, como para el acompañamiento, su motivación individual y grupal, seguimiento académico y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en general.

Hernández Aguilar (2012) considera que la tutoría comprende un conjunto amplio de funciones, tareas y roles equivalente a la docencia a distancia, la que puede ser llevada a cabo por una sola figura docente a la que se denomina Asesor (Figura 1), o pueden estar involucrados hasta dos figuras docentes o grupos de trabajos docentes y en este caso uno desempeña el rol de Asesor y otro de Tutor (figura 2). El Asesor se encargará principalmente de la función académica y el Tutor del resto de las funciones.

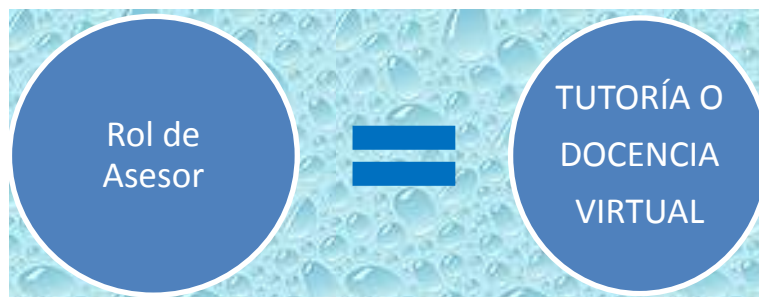


Fig.2.1 El asesor realiza la tutoría o docencia virtual (Hernández Aguilar, 2012)

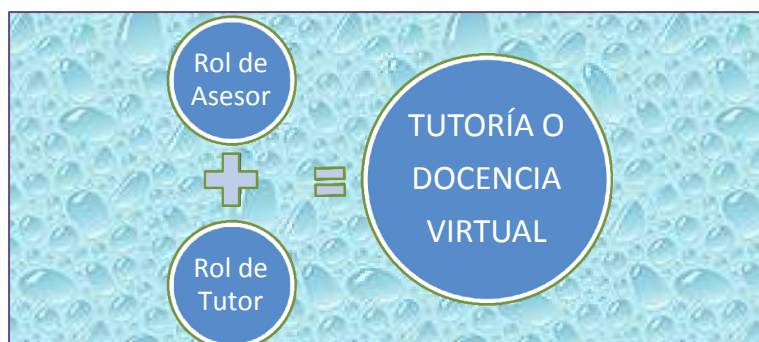


Fig.2.2 La tutoría es realizada por un asesor y un tutor (Hernández Aguilar, 2012)

Es imprescindible puntualizar que estos roles, Asesor y Tutor, pueden involucrar a un docente o a un grupo de docentes, en función de múltiples factores que se deben tener en cuenta al llevar a cabo la docencia en línea.

Cuando se tiene los dos roles se asume de acuerdo con Hernández Aguilar (2012) las siguientes definiciones para cada uno.

Asesor es el docente experto en educación a distancia y TIC, detenta una profunda formación en un campo disciplinar determinado. Diseña, propone y/o actualiza contenidos curriculares; aconseja o sugiere y guía la forma en la que el estudiante puede abordar determinados contenidos; resuelve dudas académicas, evalúa el proceso de enseñanza y aprendizaje; fomenta la interacción y el estudio independiente así como la construcción y la socialización del conocimiento en ambientes de aprendizaje.

Tutor, es el docente experto en educación a distancia y TIC, que puede ser o no, experto en un campo disciplinar afín al curso a su cargo. Utiliza medios TIC para integrar al estudiante al sistema de educación a distancia y acompañarle en su proceso de aprendizaje. Brinda apoyo para superar obstáculos de orden cognoscitivo y afectivo para motivar su desempeño, acrecentar su interés y garantizar su permanencia. Es un enlace entre el estudiante, el asesor y la institución a través del seguimiento académico, procesos administrativos y de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es conveniente aclarar que los términos señalados anteriormente pueden ser nombrados en forma diferente de acuerdo al autor y a la institución que se está referenciando o analizando; como así también los dos roles de tutor declarados anteriormente se desdoblan en otros roles precisando aún más las funciones de cada rol.

Acebal y Tessio (2003) exponen al respecto que se encuentra **la tutoría académica** o docente propiamente dicha en la cual el profesor cumple, además de las funciones pedagógicas, funciones de orientador, facilitador, guía, consejero, etc.; **la tutoría técnica** en la cual el tutor orienta al alumno en el uso y posibilidades de la tecnología utilizada y **la tutoría administrativa** en la cual el tutor es un consejero y orientador en tareas relacionadas con los trámites administrativos que deben realizarse a través del campus virtual.

Existen instituciones que en su accionar de tutorías no presentan estos roles tan diferenciados; generalmente el profesor tutor cumple con todas las funciones sobrecargando así su agenda laboral, lo cual produce un fuerte impacto sobre la calidad de las estrategias de enseñanza destinadas al aprendizaje autónomo.

Sin embargo, en otras instituciones como la Universidad Nacional de Quilmes ofrecen la figura del **tutor académico** y la figura del **tutor consejero**, más afín con los términos ya desarrollados de Asesor y Tutor respectivamente. Acebal y Tessio (2003) aseguran que así el docente a cargo de la materia se ve liberado de cualquier otra relación con el alumno como no sea la concerniente al proceso de enseñanza y aprendizaje o la estrictamente académica, en la cual la calidad de los contenidos, el diseño instruccional de los mismos, las actividades y el tipo de evaluación determinarán el éxito del curso.

Es decir el tutor docente o profesor es quien conduce la enseñanza de los alumnos en los diferentes cursos de las carreras que se dictan siendo en varias situaciones quien ha desarrollado los contenidos del mismo, plasmados en los materiales de estudio

Por otro lado, el tutor consejero será quien emplee todo su potencial y su tiempo para estar al tanto de cada alumno, descubrir sus necesidades e insuficiencias, conocer sus límites y sus puntos fuertes para aconsejarlo y orientarlo de la mejor manera posible.

Es evidente que el tutor consejero necesita de mucho tiempo para ejercer su función. No solo orienta al alumno sino que además oficia de nexo entre este último y los tutores académicos. Todo esto determina una serie de informes, seguimientos y controles que dan cuenta de la evolución de los estudios de los cursantes, como así también de la manera en qué es ejercido el rol de alumno y las responsabilidades que ello implica.

En este caso el tutor se convierte en centro de la mediación pedagógica y del dialogo mediado necesaria para el acompañamiento del aprendizaje. El tutor consejero es entonces quien acompaña a los alumnos en todo lo referente a los trámites administrativos, personales, de carácter técnico y de tipo académico, sobre todo en la elección de los diversos trayectos de formación que se plantean. Todo esto es evidentemente coordinado desde la institución a través de las diferentes áreas que comprenden el modelo de Universidad Virtual o aprendizaje en entornos asincrónicos.

2.2 Problemáticas de las Tutorías.

Para poder considerar algunas de las problemáticas de las tutorías se pueden revisar las apreciaciones que hace La Dirección de Información y Estadística de la Provincia de Buenos Aires en su artículo “Desgranamiento en la educación. Datos básicos para el análisis de la retención”, en el cual se define los siguientes conceptos básicos:

- **Retención:** es el número de alumnos matriculados en una fecha (año académico) y grado como proporción de los matriculados en el año y grado anterior. La retención, en otros términos, es el porcentaje aproximado de alumnos que hace su carrera escolar según las normas vigentes y consigue aprobar un grado o año por año calendario. Alude a la matrícula que permanece en el sistema a lo largo de la cohorte. Plantea una relación inversa respecto del desgranamiento
- **Desgranamiento o según otras publicaciones rezago:** a la pérdida de matrícula que ocurre en el transcurso de una cohorte. Cabe destacar que es un concepto algo desacreditado dada la ambigüedad que posee ya que es el residuo constituido por todos los que no hicieron la carrera en el tiempo ideal y es el resultado principal de sumar repeticiones y abandonos.
- **Deserción o abandono escolar:** describe la cantidad de matrícula que habiendo configurado parte del sistema, sale del mismo definitivamente, sin haber completado la escolaridad correspondiente.

Es un supuesto conocido en la comunidad educativa, y más aún en las que están sostenidas en entornos virtuales que el rezago y el abandono escolar son problemas multifactoriales y altamente complejos. Es entonces necesario ocuparse de los estudiantes desde el momento de ser aceptados como alumnos en la institución, durante todas y cada una de las etapas de su cursada y aún hasta después de su egreso.

Se puede apreciar con Romero Gutiérrez y González Díaz (2010) que las causas probables del rezago y deserción identificadas en la modalidad presencial pueden ser:

1. La desarticulación familiar.

2. Falta de adaptación al medio trabajo.
3. Desubicación en propósitos de vida.
4. Inadecuada opción vocacional.
5. Escasos recursos económicos.
6. Perfiles de ingreso inadecuados.
7. Falta de hábitos de estudio adecuados.
8. Problemas de salud.
9. Deficiente nivel cultural de la familia de procedencia.
10. Expectativas del estudiante.
11. Características personales.
12. Características académicas previas.
13. Poco interés por los estudios, la carrera y/o la institución.

En la modalidad a distancia es necesario agregar a la problemática anterior:

1. El dominio y comprensión del uso de la computadora y los lenguajes o programas utilizados en la plataforma.
2. Habilidad de expresión escrita y de redacción.
3. Habilidad que se requieran para la realización de las actividades y proyectos (de investigación documental, de entrevista, etc.).
4. Integración de cada uno de los estudiantes al sistema.
5. Acompañamiento del asesor, de los compañeros y demás actores involucrados en el programa y que interactúan con el estudiante.

El contexto, la comunicación y las características diferenciadas de la modalidad a distancia supone la necesidad de un acompañamiento tutorial que brinde a los estudiantes un apoyo sostenido en los diferentes momentos de su trayecto y que intervenga en las causas por las que se presenta la reprobación, el rezago y el abandono escolar o la deserción.

En la reprobación, la institución tiene en cierta medida las herramientas, metodologías y políticas para lograr que el cuerpo docente pueda, aplicando diversas estrategias, mejorar la situación en cada ciclo lectivo.

Romero Gutiérrez y González Díaz (2010) comenta que el rezago consiste en el retraso en la inscripción a las asignaturas subsecuentes del plan de estudios en un lapso regular u ordinario. El alumno rezagado es el que se atrasa en las inscripciones que corresponden al trayecto escolar de su cohorte generacional y en el egreso de la

misma y afecta a aquellos alumnos que no acreditan las asignaturas y no pueden avanzar hasta que las aprueben.

Finalmente la deserción ya es la etapa final en el proceso donde el alumno y su docente han realizado varios pasos para lograr la contención del primero y si se ha llegado a este punto ya es muy difícil su permanencia en la institución.

2.3 Objetivos de las Tutorías.

Bagnis (2003) asevera que los objetivos de un buen programa institucional de tutorías deberían ser al menos los siguientes:

- 1) Dirigir correctamente el aprendizaje de los alumnos, utilizando para ello métodos y técnicas que exijan la participación activa de los mismos en la adquisición de los conocimientos, habilidades, actitudes e ideales.
- 2) Abatir la deserción, reprobación, rezago académico y elevar la eficiencia terminal.
- 3) Potenciar las capacidades del estudiante, mediante acciones preventivas y correctivas.
- 4) Revitalizar la práctica docente mediante una mayor proximidad e interlocución entre profesores y estudiantes, que generen alternativas de atención e incidan en la integridad de la formación de los estudiantes.
- 5) Ayudar a los estudiantes a encontrar respuesta a sus dificultades, a incorporarse a la sociedad de una manera activa y responsable y a realizarse lo más plenamente posible para poder alcanzar el fin para el cual fue creado.

Estos objetivos deben contribuir a la formación integral de los alumnos y a la mejora de la calidad de la educación institucional, a través del apoyo y guía de los docentes, los cuales deberán ejercer su función orientadora de tutoría con seriedad, honestidad, discreción y compromiso en un marco de respeto a la dignidad humana y un reconocimiento de las diferencias individuales de los estudiantes.

Si se quiere precisar más aún estos objetivos y verlos estrictamente desde el lugar de quien realiza tal cometido en una institución; es decir del tutor, el sujeto que canaliza todos estos objetivos, se puede seguir los lineamientos que determina Carassai (2002) de la Universidad Nacional de Quilmes donde realiza un extenso

estudio sobre los objetivos del tutor, el cual luego de un análisis comparativo en relación a otros autores se puede deducir los siguientes:

- Intentar un conocimiento profundo de las características individuales del alumno/a, asesorándolo en la promoción de un ciclo a otro, fomentándole el desarrollo de actitudes participativas y facilitándole la integración en su grupo-clase.
- Apoyar a los alumnos/as en la definición y vigorización de la identidad como universitarios, mediante el conocimiento cabal de sus derechos y obligaciones, y la participación comprometida con una cultura institucional de cara a los retos de la sociedad contemporánea; establecerles la convicción de que la realización personal se finca en una preparación profesional sólida, la cual le facilita la capacidad para proyectarse a futuro.
- Provocar espacios de confianza y procesos de atención personalizada para que sea considerado desde su situación individual y del respeto a sus características particulares. Se debe buscar estimular sus potencialidades, y la capacidad para formular y realizar su proyecto personal de vida.
- Descubrir y presentar soluciones a los obstáculos que se presenten en el trayecto del alumnado, buscando su adaptación continua y constructiva a la vida institucional, despertando un profundo compromiso con su formación profesional y con un conjunto de expectativas a futuro. Efectuar un seguimiento global de los procesos de aprendizaje estudiantil, para ubicar de manera precisa las necesidades educativas específicas, brindando los oportunos asesoramientos y apoyos.
- Constituir una fuente importante y clara de información sobre las distintas opciones académicas, para que el alumno/a elija la más congruente con sus intereses, aptitudes y aspiraciones; esto implica, apoyarlo a diseñar el currículum acorde con su situación personal.
- Ofrecer la información relativa al ámbito del trabajo, de las tendencias en las prácticas profesionales, áreas de cambio permanente, formas de organización laboral y demandas específicas sobre perfiles laborales y perspectivas de desarrollo profesional.
- Gestionar mecanismos para que el estudiante desarrolle la capacidad para la toma de decisiones, entendiendo este proceso como una acción estrictamente personal; aclararle la importancia del despliegue de expectativas y aspiraciones realistas, amplias y de largo alcance; afianzarle su vocación mediante la

profundización sobre las perspectivas y posibilidades de su campo profesional y futuro laboral.

- Auxiliar al alumno a conformar un carácter y mentalidad emprendedora, que le permita superar cualquier conflicto existencial u obstáculo que interfiera en su trayectoria educativa, interpretando críticamente su situación familiar, económica, social, afectiva y académica para actuar en consecuencia, sin desistir. Asimismo, generarle un marco comprensivo acerca de la inevitable movilidad de las condiciones históricas, culturales, sociales y económicas que tendrá que enfrentar en su futuro profesional, y de la importancia de tomar la iniciativa para generar ideas creativas e innovadoras en situaciones complejas y cambiantes.

2.4 Función del Tutor.

El tutor es, como ya se analizó anteriormente, el actor de la comunidad educativa que mejor conocimiento tiene sobre el alumno, especialmente si nos referimos a la figura del tutor consejero. Por tal motivo sus funciones son muchísimas y muy variadas en tan magna tarea.

Carassai (2002) explica que la función del Tutor consiste en el conocimiento del tutorado; la atención psicopedagógica para los procesos de aprendizaje, la asesoría académica para la elección de opciones curriculares congruentes con sus aptitudes y aspiraciones; la intervención psicosocial relativa al desarrollo personal, la autorrealización, la elevación de la autoestima y del auto concepto académico; y la asesoría vocacional acerca de las perspectivas profesionales y ocupacionales del campo de estudio.

Su principal función es la de facilitar el desarrollo personal, académico y social de los individuos, acompañarlos en la realización adecuada del trayecto de estudios y ayudarles a establecer e integrar una identidad profesional. La tutoría busca especialmente evitar el fracaso del alumno en su desempeño. Sayer (1987, citado en Carassai, 2002) aconseja que “es prioritaria la creación de contextos y climas que prevengan las necesidades antes de que surjan o que impidan que lleguen a hacerse inabordables”.

La función del tutor se articula con las necesidades del estudiante porque es quién mejor lo conoce en la comunidad educativa y cumple una tarea fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Fernández Mouján (2002) precisa aún más al señalar que el docente participa del proceso de educación socializando al alumno a través de los contenidos, mientras que el tutor, situado junto al docente, es quien apunala los procesos de aprendizaje.

El tutor desempeña entonces un rol esencialmente de mediación académica y del dialogo didáctico. Debe pues articular su gestión con lo institucional, la orientación académica y pedagógica con el asesoramiento institucional. Esta mediación no es un rol más ni un aspecto dentro de lo institucional, puesto que es fundamentalmente humanizadora de todo el entorno virtual.

El tutor es una figura que se ha convertido en el caballo de batalla de los cursos masivos en línea. Podemos decir que la calidad de estos cursos depende directamente del desempeño del tutor. El curso mejor diseñado y mejor administrado se derrumba si no es sostenido, mantenido y gestionado por él.

El tutor sirve como un nexo entre un encumbrado profesor y un alumno que difícilmente podría entender los pensamientos de este profesor sin su ayuda.

Guevara y Méndez Berrueta (2005) comenta que el tutor “se ha convertido en un puente entre un diseño instruccional y el alumno y ha llegado a ser una interface entre la tecnología, conocimiento especializado y un ser humano”.

Por ello, muchas veces está amarrado a un diseño curricular casi inflexible, siguiendo actividades de aprendizaje rigurosamente definidas por otras personas, sin el privilegio de preparar sus propios materiales didácticos, sin la motivación de la presencia física de los estudiantes, muchas veces con una gran cantidad de alumnos asignados a su cargo, el tutor se convierte en una pieza más de la gran revolución industrial educativa.

Su función, en ciertas ocasiones, deja de ser intelectual para convertirse en un vehículo que ha de llevar al alumno del principio al fin del curso, con el frío objetivo de aumentar la eficiencia terminal del mismo.

Lo enunciado se profundiza aún más según el rol de tutor que se debe desempeñar en tal situación, puesto que hay roles más expuesto que otros.

Por otro lado, Fernández Mouján (2002) explica que el tutor es un facilitador de la comunicación en los entornos virtuales, ya que acompaña al alumno en la resolución de los problemas que le presenta el entorno virtual, ante dificultades con la navegación con el servidor, o ante problemas para entender el entorno del Campus.

Por ello llega a ser un dispositivo que ofrece las herramientas necesarias para recorrer el entorno y tener en cuenta de esta manera espacios, normas y códigos. Este noble rol pedagógico ha llegado así a encontrar este lugar desde donde se inserta y transita dentro de la función socializadora de la institución educativa para la cual sirve.

2.5 Configuraciones del Tutor.

El término configuraciones definido por Edith Litwin (1997) se refiere al constructo para el análisis de las modalidades didácticas en el nivel superior y describe los diseños particulares que adoptan los significados y prácticas sobre el rol del tutor en cada contexto institucional; la cual es dinámica, de límites no siempre precisos o al menos flexibles, en movimiento y que focaliza la interacción entre distintos elementos constituyentes.

La delimitación de configuraciones que se efectúa en los párrafos siguientes es solo para organizar la variedad y cantidad de significados y prácticas que se reconocen en los distintos contextos institucionales, con el objetivo de reflejar las modalidades desplegadas en el desempeño del rol del tutor. Se consideran los motivos y objetivos de la actividad del tutor, sus funciones, los modelos de intervención predominantes, la inserción institucional, y los cambios esperados desde el ejercicio del rol.

Cada espacio tutorial configurado es productor de subjetividades como toda práctica educativa y es muy importante observar en cada una de ellas las posibilidades de reproducir o transformar el dispositivo institucional.

Es interesante observar los significados sobre el fracaso en los aprendizajes que se construyen al interior de las configuraciones identificadas. Se advierte que los motivos y los problemas a los que intenta responder la existencia de este particular sujeto del sistema educativo, el tutor, son claves en el direccionamiento que toma el

espacio tutorial que se configura, en el esclarecimiento de las competencias que se esperan para el rol, en la inclusión en la trama institucional que se facilita y en las modalidades de intervención y de interacción que se desarrollan.

Se presenta entonces, una clasificación de configuraciones del rol tutorial que describe Capelari (2009), en el que se abordan los distintos marcos interpretativos acerca de las causas de las problemáticas sobre las que se interviene, con explicaciones construidas respecto del “fracaso”, que incluyen desde tramas de relaciones contextuales donde se problematizan los enfoques y condiciones de la enseñanza y el dispositivo institucional mismo, hasta interpretaciones más simples en que la atribución de los factores causales recae en “los alumnos”, que pasan a ser el único objeto de intervención.

Configuración I: “El tutor como parte de un dispositivo institucional de tipo remedial para solucionar dificultades situadas en los alumnos”

En esta configuración, el tutor es parte de un dispositivo más amplio, definido a partir de dificultades detectadas en la institución, situadas en los alumnos e imputadas a muy distintos factores y generalmente externos. El tutor desempeña un rol de tipo remedial/correctivo, abarcando una multiplicidad de funciones para atender a las distintas causas atribuidas a las dificultades. Toda la acción tutorial está en función del supuesto déficit localizado en los alumnos desde su inserción y opera como eje de los proyectos e intervenciones para corregir las dificultades divisadas.

Los objetivos se estructuran en orden a poner en funcionamiento un dispositivo concebido como recurso para disminuir el abandono y la cronicidad en los estudios, detectar alumnos críticos, y/o nivelar conocimientos; lo que se aprecia tanto en las apreciaciones de los tutores como en los documentos institucionales de la Universidad Tecnológica Nacional.

Los procesos de aprendizajes se abordan trabajando temas como la organización en el estudio, las estrategias de aprendizaje, la información sobre aspectos institucionales y la preparación para exámenes.

En términos de la categorización de Lázaro (1997 y 2004, mencionado en Cepelari, 2009) este rol está relacionado tanto a funciones de tipo activo-asistencial como a otras funciones más burocráticas. Muchas veces las intervenciones se realizan

con grupos de alumnos previamente identificados “con dificultades” o “en riesgo académico”;

La función del tutor en la estructura organizativa no es central y esta escasamente articulada con las restantes actividades académicas.

Configuración II: “El tutor como orientador que brinda respuestas personalizadas a distintas necesidades y problemáticas de los estudiantes”

El tutor interviene en los siguientes factores:

- desorientación vocacional
- falta de información sobre aspectos institucionales y académicos
- carencia de conocimientos previos necesarios para iniciar los aprendizajes
- dificultades en la organización para el estudio y en la utilización de metodologías apropiadas
- desmotivación
- problemas socio afectivos, relacionales y económicos, etc.

Los objetivos están centrados en brindar orientación y apoyo para que los alumnos logren conocimientos, capacidades y habilidades sobre distintos temas o construyan competencias diversas que les permitan alcanzar mejores logros académicos y personales.

Las prácticas asociados a esta configuración, según discursos de tutores y documentos institucionales de la universidad mencionada, se reflejan en funciones específicas que pueden asumir las siguientes características:

- Asesorar y orientar a los estudiantes en problemas sociales, personales, académicos, de aprendizaje, afectivos, etc.
- Facilitar herramientas que favorezcan la construcción de competencias, tales como: aprendizaje autónomo, análisis crítico de la realidad, adaptación a los cambios, aplicación de estrategias de estudio, aptitudes comunicativas a nivel interpersonal e intergrupala, capacidad de organización y planificación, trabajo en equipos cooperativos, resolución de problemas, etc.

En esta configuración, la actividad tutorial es proactiva más que reactiva. Se centra menos en el abordaje de dificultades y más en potenciar nuevos conocimientos, informaciones, capacidades y habilidades. El aprendizaje de los alumnos es un aspecto importante pero no el único sobre el que intervenir.

Sobresale el tipo de interacción: tutor-alumnos. El énfasis en esta configuración está puesto en aspectos relacionales e intersubjetivos.

La inclusión del tutor en la estructura institucional difiere según los casos, hallándose más o menos integrado en la estructura.

Configuración III: “El tutor como orientador/promotor de aprendizajes académicos en los alumnos”

Aquí el tutor el rol orienta y promueve los aprendizajes académicos de los alumnos con la finalidad de lograr una optimización o mejora de los mismos.

Las razones de la acción tutorial se formulan en orden a responder en forma personalizada a problemáticas de aprendizaje. Las intervenciones se centran en potenciar nuevos conocimientos, habilidades o actitudes, lo que determina una acción más proactiva que reactiva. Está relacionada más directamente con los aprendizajes académicos.

En este segmento prevalecen modelos vinculados a dar orientación y apoyo en estrategias de aprendizaje, preparación para los exámenes y trabajos prácticos, y organización para el estudio. Otros modelos se caracterizan por proporcionar ayuda en los aprendizajes específicos de cada asignatura. Son acciones individuales y personalizadas con la finalidad de nivelar conocimientos.

La interacción hegemónica es la de “tutor-alumnos”, concretada a través de encuentros grupales, tanto en las prácticas de orientación como en las de enseñanza. Sin embargo se encuentran también otras interacciones como “tutor-autoridades”, y “tutor-docentes” en que el tutor depende jerárquicamente del docente, cuando se desempeña apoyando en asignaturas específicas.

El tutor está inserto en la institución, pero no ocupa un lugar central en la estructura organizativa. El objeto de las modificaciones esperadas está relacionado con “los aprendizajes de los alumnos”, su nivelación u optimización.

Configuración IV: “El tutor como una forma especial de ser docente”

Se incluye el concepto utilizado en la categorización de Lázaro (1997 y 2004, mencionado en Capelari), cuando habla de la tutoría como “forma especial de ser docente”. El tutor es un docente que cumple la función de enseñanza bajo un formato pedagógico innovador que lo diferencia del rol docente tradicional.

Desempeña un rol de enseñanza de contenidos específicos del currículo bajo determinadas modalidades metodológicas.

Se trata de optimización los aprendizajes en el marco de una articulación con cambios en el dispositivo institucional, tales como planes de estudio flexibles, nuevas formas de organización institucional (tiempos, espacios, agrupamientos), interdisciplinar, estrategias de enseñanza innovadoras.

Se relacionan los objetivos con intervenciones “docentes” para lograr mejores aprendizajes, que se acompañan de cambios en distintos componentes institucionales: curriculares (diseño curricular, metodologías de enseñanza y de evaluación, enfoques epistemológicos, estrategias de aprendizaje) y organizativos tiempos, espacios, modalidad de agrupamientos.

El tutor enseña a través de dispositivos didácticos e institucionales innovadores.

Los modelos de intervención se hallan atravesados por modelos de profesionalización psicoeducativos y pedagógicos, que se articulan entre sí, atravesados a su vez por modelos de la profesión de base de los docentes que enseñan.

Se privilegian las intervenciones en las que se encuentran los distintos actores de la educación; es decir el tutor con los alumnos, con otro tutor, con las autoridades y con la institución. Las definiciones conjuntas de objetivos y tareas son características de las actividades grupales que tienden a promoverse en los formatos identificados.

El rol tutorial se halla inserto en la institución y ocupa un lugar central. El tutor y el docente coinciden en la misma persona y en la misma función. El tutor es el docente con un rol redefinido. Ocupa una zona central en los aprendizajes y en el marco de nuevos planteamientos curriculares.

Los tutores reflexionan sobre aspectos positivos y negativos, influencias en el resto de los actores y cambios que deberían ser posibilitados con relación a los distintos componentes del sistema de actividad: organización del currículo, propuestas de enseñanza, interacciones y articulaciones requeridas.

2.6 Roles de la Tutoría.

La tutoría debe considerarse como un proceso dual, formativo y socializador; siendo indispensable generar nuevos modelos más amplios que superen las visiones reduccionistas. Es así entonces, que a las configuraciones analizadas en el punto anterior se pueden agregar otras, o de acuerdo a la institución donde este inserto la tutoría, también se puede desagregar funciones de una configuración para formar otras. De esta forma, se pueden diseñar todos los roles de un modelo tutorial.

Flores, Campos y Abreu Hernández (2006) han desarrollado un modelo integrador sustentado en los múltiples roles desplegados durante el proceso tutorial en la educación superior. El análisis realizado permite identificar ocho roles de la tutoría como indica la siguiente figura 2.3

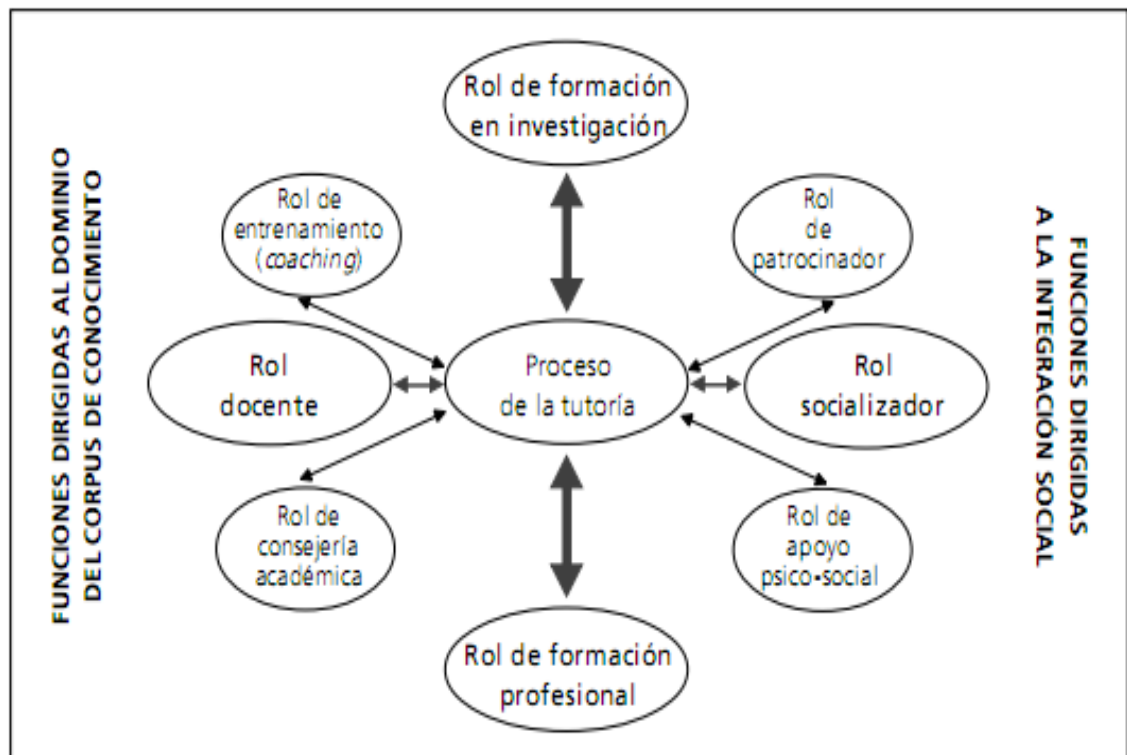


Figura 2.3 Roles de la tutoría

Existen dos roles centrales que configuran un eje vertical, los cuales organizan a la tutoría en su conjunto, a saber:

1) De formación en investigación, que tiene dos vertientes: primero sustentar la práctica profesional en la mejor evidencia científica disponible, y segundo, generar nuevo conocimiento, siendo ésta una función más propia del posgrado.

2) De formación profesional, se enfoca a desarrollar la capacidad del alumno para actuar en los ambientes dinámicos y complejos donde se ejerce la profesión.

Estos dos roles son indispensables para la educación superior. El eje horizontal se configura por dos roles centrales (docente y socializador) y cuatro subsidiarios, como se enuncia a continuación:

3) Docente, favorece que el educando domine el campo y sea capaz de transmitir su conocimiento.

4) Socializador, mediante el cual los tutorados se incorporan a las comunidades profesionales o de investigación.

Existen dos roles subsidiarios del rol docente:

5) De entrenamiento (coaching), relacionado con el desarrollo de habilidades y destrezas que implican la transmisión del conocimiento tácito (Polanyi, 1983), el cual se enseña de manera vivencial y demanda la supervisión y realimentación de los tutores.

6) De consejería académica, con el desempeño de este rol se busca ayudar al alumno tanto en la planeación y selección de sus actividades académicas como en los aspectos normativos del centro educativo.

Los tres roles: docente, de entrenamiento y de consejería académica, constituyen una tripleta dirigida al dominio del corpus de conocimiento del campo.

Asimismo existen otros dos subsidiarios del socializador:

7) De patrocinador, que favorece el acceso a los recursos financieros, técnicos y humanos derivados del conocimiento y prestigio del tutor, indispensables para la formación e inserción del alumno en el campo profesional o disciplinar.

8) De apoyo psicosocial, dirigido a apuntalar al alumno con las condiciones sociales-materiales, emocionales y motivacionales necesarias para su desarrollo.

Los roles socializador, patrocinador y de apoyo psicosocial constituyen una segunda triplete dirigida a promover la integración social al campo.

Flores y otros (2006) afirman que estos modelos integradores posibilitan la promoción de una tutoría dirigida a incorporar al estudiante a las actividades profesionales o de investigación en las que habrá de desarrollar una vida socialmente productiva.

Modelos que integren los diversos roles del tutor permiten articular las funciones de la tutoría que muchas veces se los ve por separado, lo que permite responder a las necesidades formativas que surgen en las instituciones educativas.

Estimula a los actores de este proceso a ser conscientes de sus acciones y promueve una práctica tutorial reflexiva, planeada, autorregulada y efectiva.

2.7 Tutoría Grupal.

La tutoría grupal es el proceso de acompañamiento de un grupo de alumnos con la finalidad de abrir un espacio de comunicación, conversación y orientación grupal, donde los alumnos tengan la posibilidad de revisar y discutir junto con su tutor temas que sean de su interés, inquietud, preocupación. (De Serranos y Olivas, 1989). Es un espacio donde el alumno pueda mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, de reflexión y convivencia social entre otras inquietudes que se pueda presentar al alumno durante la cursada.

La tutoría grupal se podría explicar cómo una estrategia educativa donde un tutor guía a un conjunto de alumnos dentro de un ambiente grupal para permitirles reflexionar juntos preocupaciones afines a todos y optimizar su rendimiento académico en función no solo de sus tutores, sean esto en sus roles de académico o consejero, sino y aquí la importancia, también de sus pares para socializar e internalizar vertical y horizontalmente los temas de interés común.

Por lo tanto, en este proceso, el grupo de estudiantes también es responsable de que la tutoría que se les brinde sea exitosa, es decir, una tutoría adecuada depende

tanto de los estudiantes como del tutor y la institución educativa (Huerta, Ceballos y Gutiérrez, 2005).

Es así que la función que deben realizar cada uno de los integrantes en una tutoría grupal es:

- ✓ los tutorados o alumnos deben preocuparse y mostrar cooperación, interés y disposición;
- ✓ el tutor consejero es el guía, el cual aporta la información necesaria e indicada al tutorado. Por supuesto que también debe tener una preparación adecuada y mostrar las cualidades de aceptación, comprensión e interés;
- ✓ tutor académico o tutor como profesor debe relacionar su enseñanza con el estudiante de manera individual. Debe reconocer que está trabajando con estudiante, al mismo tiempo que imparte su programa;
- ✓ la institución educativa teniendo como base programas de tutoría bien estructurados debe ofrecer los servicios de tutoría y administración, a la vez que asegura un seguimiento integral del alumno para fortalecer mejor preparación académica.

El sistema tutorial se transforma así en la pieza clave del proceso de enseñanza y aprendizaje y en la base de las actividades docentes. Siendo las figuras centrales el tutor y sus tutorados, donde el tutor adquiere una importancia decisiva ya que se convierte en el eje que mueve, coordina y recoge las aportaciones y sugerencias de toda la comunidad escolar.

Lázaro y Asensi (1989) dejan en claro que el tutor es quien mejor debe conocer a todos y a cada uno de sus alumnos, mantener una actitud ética y empática con un diálogo en sentido positivo y la mayor tolerancia hacia sus reacciones.

Pero así también en este tipo de tutorías el proceso educativo se apoya fuertemente en la interacción horizontal que puedan aportar los pares del tutorado. No solamente en los contenidos del diseño curricular sino y principalmente en las estrategias a usar, la forma de encarar los proyectos y demás dispositivos que puedan llegar a usar en la pluralidad y diversidad que ofrece el contexto en esta modalidad de tutorías.

El objetivo que se propone es un espacio de comunicación, conversación y orientación grupal en el que los alumnos tengan la posibilidad de revisar y discutir con

el tutor temas que sean de su interés, inquietud y preocupación. Lo interesante es apreciar que no solo se analiza el rendimiento académico sino la convivencia que se desarrolla en un grupo particular de toda la cursada.

Además esta modalidad intenta cubrir las necesidades de toda la población estudiantil, cuestión que la tutoría personalizada no realiza, así la conjunción de ambas modalidades permite fortalecer el desarrollo individual y grupal de los estudiantes.

Huerta y otros (2005) concluyen que la tutoría grupal ha sido una estrategia para abatir los problemas clásicos de la educación mencionados anteriormente (rezago educativo, deserción y bajos índices de eficiencia terminal), prever dichas situaciones y así disminuir los índices de las mismas.

Esta modalidad en general es satisfactoria, aunque se presentan ciertas deficiencias en la acción tutorial fundamentalmente por la falta de compromisos de los elementos participantes.

Por una parte, algunos estudiantes no asumen el rol de tutorados responsables y se condicionan solo a pedir apoyo a sus tutores grupales cuando se encuentran atrasados en sus actividades académicas debido a su falta de organización.

Así mismo algunos profesores les resulta difícil por no decir imposible el poder mostrar su lado humano. Se limitan entonces a enseñar exclusivamente los contenidos curriculares de su espacio, evitando complicarse con asuntos académicos y personales de los alumnos.

Se espera que este programa de tutorías sea un modelo para que las instituciones lo implementen en conjunto con la modalidad de tutoría personalizada, ya que ha contribuido al fortalecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes así como de los profesores que han venido desempeñando este nuevo rol.

El Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara (<http://www.cuc.udg.mx/?q=tipos-de-tutoria>) contempla en su estructura de tutorías a la tutoría grupal como se observa en la siguiente clasificación de tutorías que brindan a sus alumnos:



Figura 2.4 Tipos de tutoría en CUC de la Universidad de Guadalajara

2.8 Ejemplos de Modelos Tutoriales.

Se presenta, a modo de ejemplo cuatros modelos tutoriales existentes en la realidad educativa virtual, a partir de un documento presentado por Valdés y Huereca Alonzo (2005), en el que analizan las distintas formas de gestión de equipos de tutores que se dan en la Universidad Virtual (UV) del Tecnológico de Monterrey.

La UV ha sido pensada para atender especialmente el nivel de enseñanza superior bajo un modelo educativo no tradicional y bajo nuevos paradigmas en los que el uso de las tecnologías de comunicación y la información es el medio imprescindible que permite la atención de sus programas a distancia.

La oferta educativa de la UV se caracteriza por ser muy flexible y variable con una gama de programas completos de posgrados; de maestría y doctorado, a una demanda muy variada de profesores del propio Instituto y del Sistema Educativo en general.

En este momento la UV está estructurada a través de cuatro divisiones y una dirección; las cuales son: la Escuela de Graduados en Educación (EGE), División de Graduados en Administración (DGA), Programa de Apoyo a los Campus del Tecnológico de Monterrey (PACSI), Programa de Graduados en Ingenierías y Tecnología (PGIT) y Dirección de Programas de Graduados en Humanidades y Ciencias Sociales (DPGHCS).

Como se analizó en los apartados anteriores, el docente tutor ha sido llamado también asesor, orientador, facilitador, consultor, consejero y/o coordinador. Entre estos conceptos hay distinciones que de acuerdo a la institución en donde opera es explicado de distintas maneras. No obstante, existe una especie de taxonomía general que ubica dos grandes categorías de tutores: los que desarrollan actividades de orientación; los que apoyan el proceso didáctico con estrategias cognitivas-académicas.

Desde el punto de vista pedagógico y didáctico esas distinciones de las funciones tutoriales son importantes, pues muestran una especialización muy fina de la gestión educativa al entender que el estudiante que pasa por el proceso educativo requiere de una serie de guías y orientaciones de muy distintas características, informativas, motivacionales, orientadoras, cognitivas, etc., y que no todas pueden ser satisfechas por una sola persona ni un mismo rol docente.

Se observa entonces en la UV, cuatro grandes patrones de gestión tutorial de equipos, los cuales han sido identificados con un nombre que resume la característica de operación que le identifica

El modelo centrado en la operación

Se enfoca principalmente en los procesos que permiten llevar la operación general de los cursos. En este modelo de gestión los profesores titulares no tienen a su cargo la dirección del equipo. Los tutores dependen de un “líder de tutores” que es quien se encarga del monitoreo y seguimiento de la operación del curso. Los tutores realizan actividades de retroalimentación, de evaluación y de orientación del alumno. El líder de tutores colabora en aspectos de logística, enlace con los departamentos, apoyo a titulares y de enlace con el diseño y producción de materiales didácticos y de multimedia. Se integra al equipo un profesor llamado facilitador, quien se encarga del trabajo presencial, apoyo y orientación a los alumnos. (Ver figura 2.5).

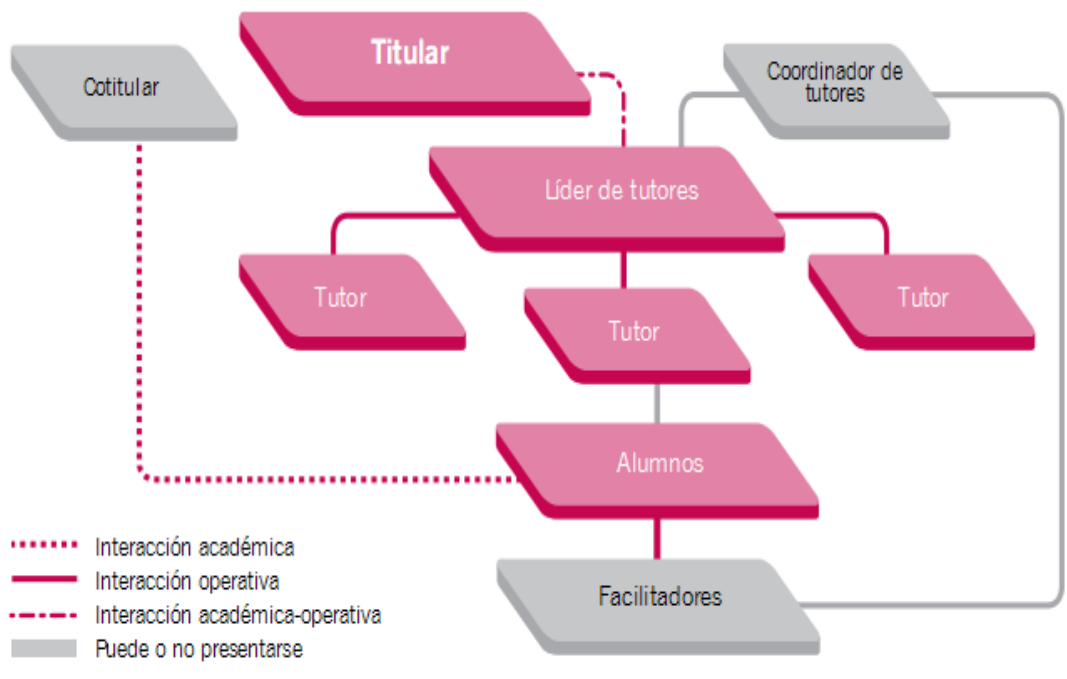


Figura 2.5 Modelo centrado en la operación

Modelo operativo-académico

Como modelo de gestión surge a iniciativa personal del profesor titular, es decir, no forma parte de los requerimientos institucionales. Hay dos aspectos que definen este modelo: la carencia de jerarquías en la estructura organizacional, es decir, el grupo completo tiene la posibilidad de tomar decisiones en cuanto a contenidos, metodologías y procedimientos en todo momento. La operación del curso es monitoreada por un profesor tutor, quien se encarga de la logística, del sistema de calificaciones y de la atención a contingencias que se puedan dar a lo largo del curso. Por último, se encargan del seguimiento y apoyo a los alumnos a través de la retroalimentación, la evaluación, la orientación en cuestiones de logística. El profesor titular atiende dudas de los alumnos a través de foros o del correo electrónico en aspectos de contenidos propios del curso. Asesorar a los alumnos en contenidos disciplinarios específico. Todos los integrantes del equipo pueden tomar decisiones que son consultadas con el resto de los compañeros y del profesor titular. Para ello se comunican vía correo electrónico y vía telefónica sin agenda precisa (ver figura 2.6).

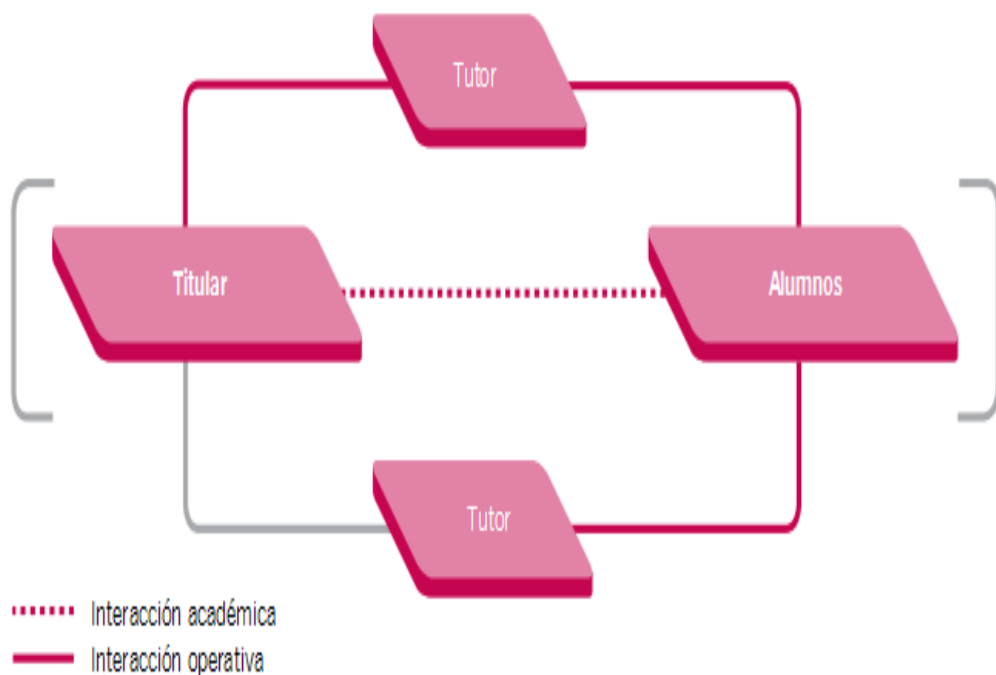


Figura 2.6 Modelo operativo-académico

Modelo operativo-formativo

Se orienta por una parte en la realización de los procesos que permiten llevar la ejecución de los cursos (operación) y, por otra, a la formación en las temáticas sobresalientes del curso entre el equipo docente. Este modelo ha surgido a iniciativa personal del profesor titular, es decir, no ha sido impuesto por ninguna instancia dentro de la institución.

El profesor titular se encarga de un proceso de capacitación al interior de su equipo tanto de contenido como de procesos. En reuniones paralela a la operación, se reflexiona sobre el diseño del curso y sobre las áreas a rediseñar. Los procesos se documentan para hacer los cambios en el diseño. El titular mantiene comunicación estrecha a través de un foro en plataforma en donde se discuten áreas y dudas también. El titular concentra calificaciones reportadas y publicadas por su equipo de tutores (ver figura 2.7).

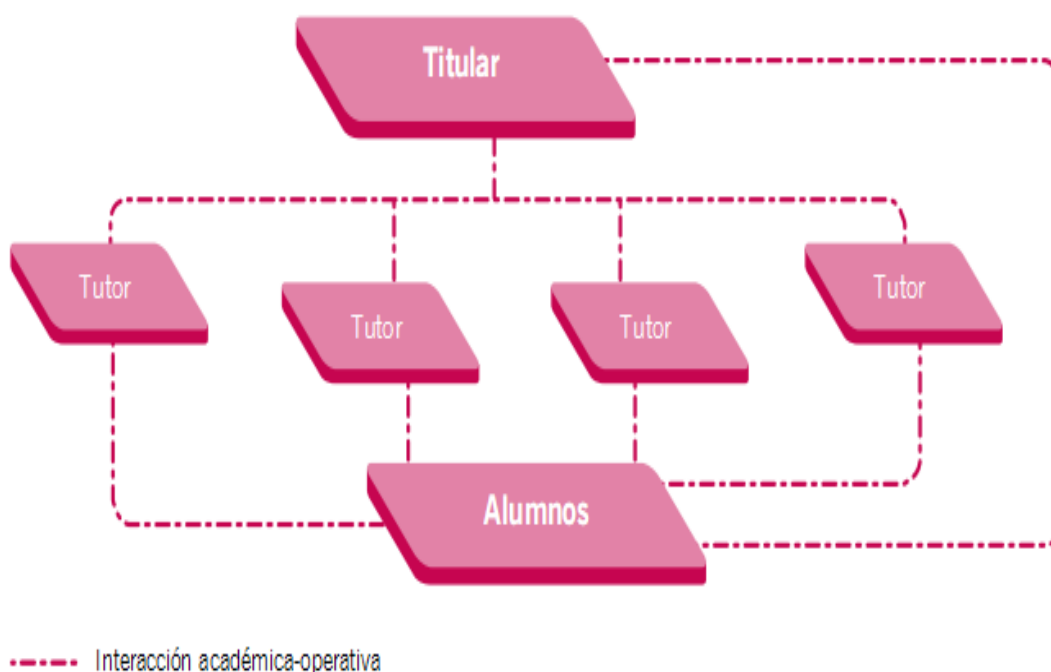


Figura 2.7 Modelo operativo-formativo

Modelo operativo-formativo-investigación

Este cuarto modelo detectado en la UV ha surgido a iniciativa del profesor cotitular. Éste (que es el de mayor experiencia en este caso) tiene a su cargo la gestión completa del curso, dentro de este modelo otorga gran importancia tanto al entrenamiento de los tutores durante la operación del curso como al manejo de las calificaciones de los alumnos. Estos datos son sometidos a un procesamiento estadístico y de investigación con fines de retroalimentación al mismo proceso.

En este modelo y en este caso en particular el profesor cotitular lidera a su equipo de tutores y aplica al cierre del curso un formato de evaluación de los tutores que utiliza con fines de retroalimentación a su equipo para mejora del proceso. El profesor que dirige la gestión realiza un seguimiento del trabajo tutorial en la plataforma para asesorar y retroalimentar cuando sea el caso. (Ver figura 2.8).

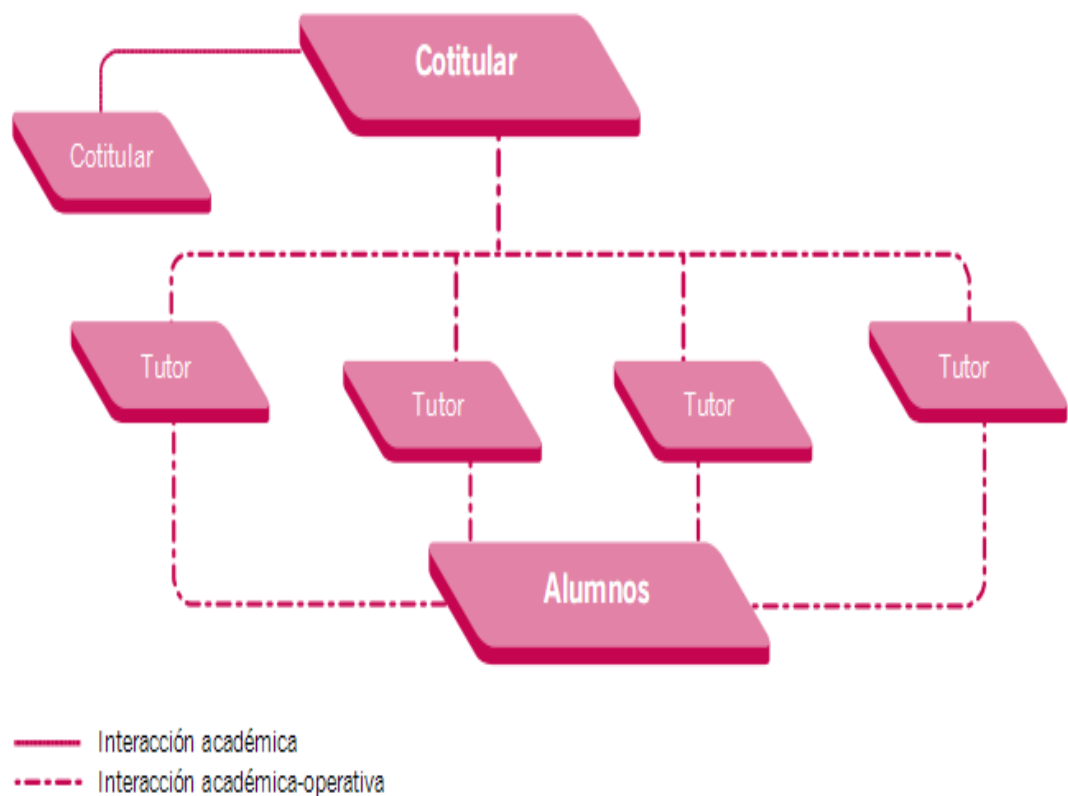


Figura 2.8 Modelo operativo-formativo-

2.9 Resumen.

Las funciones del tutor, siempre de acuerdo al autor y la institución que se está referenciando pueden ser: académicas, pedagógicas, tecnológicas, motivacionales, administrativas y organizativas.

En algunos modelos tutoriales pueden estar ausentes algunas de ellas y en otros se pueden observar agrupadas dos o más funciones como ser las funciones académicas y pedagógicas (Llorente Cejudo, 2006). Estas ausencias o agrupaciones de funciones tutoriales depende de muchas variables como ser: diseño curricular, soporte tecnológico, cantidad de alumnado, frecuencia de clases presenciales, forma de atención que se desea, en función de la duración, de acuerdo a la modalidad, en función de la exigencia y del tiempo, por los tipos de funciones realizadas, según la actuación del tutor, etc.

Como se analizó otros autores como Acebal y Tessio (2003) simplifican las funciones del tutor a las académicas, técnicas y administrativas.

La principal función del tutor es la de facilitar el desarrollo personal, académico y social de los individuos, acompañarlos en la realización adecuada del trayecto de estudios y ayudarles a establecer e integrar una identidad profesional

Fernández Mouján (2002) señala que el docente socializa al alumno a través de los contenidos, mientras que el tutor, situado junto al docente, es quien apunta los procesos de aprendizaje.

El tutor desempeña entonces un rol esencialmente de mediación académica en el dialogo didáctico.

El tutor es una figura que se ha ubicado como el caballo de batalla de los cursos masivos virtuales. Se puede concluir que la calidad de estos cursos depende directamente de la labor del tutor. El curso mejor diseñado y mejor administrado se derriba si no es sostenido, mantenido y gestionado por él.

Guevara y Méndez Berrueta (2005) comenta que el tutor “se ha convertido en un puente entre un diseño instruccional y el alumno y ha llegado a ser una interface entre la tecnología, conocimiento especializado y un ser humano”.

Todas estas innumerables tareas y funciones determinan diferentes configuraciones y roles del accionar tutorial; lo cual como ya se describió dependen del autor que se está indagando y/o la institución que se esté analizando.

Se puede ver entonces modelos con los roles y configuraciones bien desagregadas. También, se pudo observar modelos que en su accionar de tutorías no presentan estos roles tan diferenciados; generalmente el profesor tutor cumple con todas las funciones sobrecargando así su agenda laboral, lo cual produce un fuerte impacto sobre la calidad de las estrategias de enseñanza destinadas al aprendizaje autónomo. En medio de estos dos extremos, se pudo apreciar modelos en donde todas las funciones se agrupan en el rol del Asesor y del Tutor, o como en la Universidad Nacional de Quilmes en el rol de Tutor Académico y Consejero.

3

HERRAMIENTAS TUTORIALES ASINCRONICAS

3.1 Introducción.

Se centrará de ahora en adelante únicamente en las herramientas de las Tics para el dialogo didáctico mediado, real y asincrónico de los Modelos Tutoriales.

La comunicación asincrónica en la educación a distancia comprende todos aquellos procesos y actividades que no requiere participación simultánea en tiempo y espacio de tutores y alumnos. Se desarrolla en tiempo diferido y es necesario un lapso temporal entre la emisión y la recepción del mensaje; puesto que estas dos instancias nunca coinciden.

El diálogo asincrónico, que no requiere participación simultánea de docente y alumno y flexibiliza el tiempo de estudio para adecuarlo a la necesidad de todos los actores intervinientes, manifiesta innumerables ventajas, tales como las de permitir la elasticidad de elección de contenidos, flexibilidad en los tiempos de estudio, relación con otros estudiantes, apoyos alternativos entre compañeros, interacción con los tutores en otros roles además del rol académico, etc; potenciando de esta forma los intercambios entre los distintos sujetos de la comunidad educativa en línea.

Vignolles (2008) reflexiona al respecto que en educación online existe un diálogo didáctico de doble vía entre los docentes (o tutores) y los estudiantes separados físicamente unos de otros, en el espacio, en el tiempo, o en ambos a la vez. Es decir, los sujetos intervinientes no solo no coinciden en el espacio sino y principalmente no confluyen en el tiempo que es la otra gran dimensión que se flexibiliza y potencia. Permite así un sinfín de recursos, nuevos modos de percepción y lenguaje, nuevas narrativas, escrituras y sensibilidades que configuran las subjetividades.

Esta interacción asincrónica entre el que enseña y el que aprende se convierte, obviamente, en el elemento central de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; debido a que la mediación sincrónica tiene un alto costo en tiempo para todos los actores principalmente los docentes. Esta última se utiliza escasamente, en algunos casos se podría decir que queda relegada prácticamente a los encuentros presenciales que tiene previsto el diseño curricular.

Se aprecia que la teoría del diálogo didáctico mediado basa su propuesta en el diálogo a través de los medios. Si se refiere a los contenidos reposa en el autoestudio y cuando se refiere a las tecnologías de información y comunicación descansa en el refuerzo, que desde la institución, soportadas en las tutorías, se hace para el logro de los objetivos de aprendizaje. En los modelos tutoriales de educación a distancia este refuerzo subyace principalmente en la comunicación asincrónica por sus múltiples y prácticas ventajas.

La comunicación asincrónica debe ser precisa en la intervención educativa y propiciar que los medios seleccionados y combinados sean los más apropiados y pertinentes a la realidad comenzando a reconocer a las prácticas pedagógicas como prácticas sociales. Litwin (2005) sugiere que para adaptarse a los desarrollos tecnológicos el hombre debe tener capacidad para identificar y desplegar actividades cognitivas nuevas, en tanto las tecnologías permanentemente van generando distintas posibilidades; de ahí su condición particular de herramienta. Este desarrollo de actividades cognitivas se incrementa en forma exponencial a través de la utilización del diálogo asíncrono en sus dos dimensiones; horizontal entre compañeros y vertical entre tutores y alumnos.

3.2 El correo electrónico.

En la educación a distancia el correo electrónico es el recurso tecnológico, didáctico y asincrónico más antiguo y tradicional. Por tal motivo, es el que menos complicaciones tiene para todos los actores de la educación online. Existen, a priori, muy pocas barreras para su utilización. Prácticamente no tiene impedimentos técnicos ni tampoco sociales porque es una evolución del correo tradicional por lo que es muy aceptado desde el punto de vista social.

Monforte y Martínez explican que los alumnos utilizan la comunicación uno-a-uno mediante el correo por varias razones. Lo aprovechan para explicar problemas personales que les afectan en un momento dado al progreso del curso, explicaciones que evidentemente en el aula será poco probable que se den. Es así por el acotado tiempo que se dispone en el aula y por la privacidad que supone este canal de comunicación además de poder extenderse en el mensaje todo lo que uno considere necesario.

Otra de las razones del uso masivo del correo electrónico es la posibilidad de personalizar al máximo la formación de los estudiantes al diversificar los recursos didácticos a emplear según el perfil y las necesidades de los alumnos desde contenidos, actividades, talleres hasta una serie de autoevaluaciones que deberán superar para la obtención de la certificación.

A pesar de la amplia aplicabilidad y de todo el historial en el uso email en la formación online como recurso asincrónico no se debe perder de vista que una gran mayoría de alumnos todavía no tienen una cultura cibernética suficiente como para que esta vía de comunicación no suponga un obstáculo muchas veces difícil de franquear. Al respecto Fundesco (1998) supone un sobre-esfuerzo el utilizar un medio totalmente escrito para comunicarse y expresarse, por lo que existe todavía un rechazo apreciable en los alumnos que progresivamente irá en disminución.

3.3 El foro.

3.3.1 Conceptos generales.

En el sistema de educación a distancia el foro virtual es una herramienta central. La fortaleza del foro en estas situaciones radica en que es una herramienta capaz de vertebrar la socialización en el ciberespacio. Es decir, el foro virtual es un espacio de comunicación donde es posible crear y desarrollar vínculos relacionales entre individuos.

Domínguez Figaredo y Alonso Díaz (2004) señalan que estos vínculos pueden desplegarse en muy diversas direcciones en función de los consensos que se producen espontáneamente o dirigidos, con la intervención de un moderador encargado de gestionar la interacción grupal.

Así definido el foro temático, que trata sobre los contenidos de una asignatura determinada, termina perfilando una comunidad de sujetos todos ellos relacionados entre sí, y con el objetivo común de superar el proceso de evaluación al que están sometidos.

Las instituciones educativas se presentan como referencia de la actividad formativa que lleva a término la sociedad. Esta presencia viene potenciada y facilitada en la actualidad por la difusión de herramientas asociadas al desarrollo de las TIC. Se puede responder a los actuales requerimientos con éxito, gracias a la particularidad de ser, simultáneamente, la sede natural de la investigación y de la enseñanza. Puede jugar un rol importante tanto para definir, a través de la investigación, los nuevos medios y los nuevos modos para comunicar el saber, utilizando las nuevas tecnologías informáticas y telemáticas, cuanto para activar nuevos procesos de enseñanza/aprendizaje flexibles y diversificados.

La Educación a Distancia es una modalidad que permite el acto educativo mediante diferentes métodos, técnicas, estrategias y medios. Desde una perspectiva del proceso instruccional, esta modalidad permite transmitir información de carácter cognoscitivo y mensajes formativos, mediante medios no tradicionales pero de uso masivo como es el foro. No requiere una relación permanente de carácter presencial y circunscrito a un recinto específico. Moreno Vélez (2003) asevera que La calidad del diseño instruccional y de los recursos empleados son fundamentales para el logro de la excelencia de los aprendizajes, el adecuado uso de medios nuevos en la presentación de la información y el desarrollo de destrezas individuales son conceptos medulares. Los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos.

También es importante señalar que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior. No hay que olvidar, sin embargo, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser fundamental (Unesco, 1998).

No debemos pensar que hay soluciones simples en la selección y el uso de tecnologías en la educación convencional o a distancia. De hecho, la toma de decisiones en esta área se vuelve cada vez más difícil, con la proliferación de nuevas tecnologías y nuevas iniciativas de enseñanza (Bates, 1999). Desde el punto de vista del docente, hablar de educación a distancia es hablar de una relación didáctica o diálogo con los estudiantes que no sucede en el mismo espacio, y si fuese así, no se realiza en tiempo real. Desde el punto de vista del alumno, se trata de una forma flexible de aprender que no exige su presencia física ni la del profesor en el mismo lugar y/o tiempo (García Aretio, 2002).

Desde esta perspectiva, los foros virtuales constituyen una valiosa metodología para el aprendizaje en situaciones no presenciales y un recurso didáctico basado en los principios del aprendizaje por experiencia. Los estudiantes deben ser discentes activos y no pasivos. Con esta actividad y experiencia, sobre la que se debe reflexionar sistemáticamente, se consiguen los mejores resultados.

Un foro virtual es un contexto de comunicación y diálogo por internet, en el que se busca favorecer el debate, la concertación y el consenso de ideas. Es un recurso que posibilita a un usuario publicar su mensaje en cualquier momento, lo que permanece visible para que otros usuarios que ingresen más tarde, puedan leerlo y contestar. Se desarrolla entonces y en todo momento un diálogo asincrónico dada sus características de no simultaneidad en el tiempo (Arango, 2003).

Se mantiene una comunicación constante con personas que están lejos, sin necesidad de coincidir en los horarios de encuentro en la red, superando así las limitaciones temporales de la comunicación sincrónica (como un chat, que exige que los participantes estén conectados al mismo tiempo) y dilatando en el tiempo los ciclos de interacción, lo cual, a su vez, favorece la reflexión y la madurez de los mensajes. (Moreno Vélez, 2003)

Los foros virtuales también reciben de acuerdo al país, región y muchas veces ambiente tecnológico en el que se desarrollan, los nombres de listas de discusión, grupos de noticias y conferencias o seminarios virtuales. Como a los participantes de un foro los reúne el interés por un curso, un tema, una actividad; en definitiva un proyecto en común, y se crean debates que nacen, crecen y se desarrollan con un fin que todos comparten; desencadena entonces en discusiones enriquecedoras para cada uno de los integrantes del mismo.

En una plataforma educativa, la idiosincrasia asincrónica propia de los foros virtuales permite a los estudiantes articular sus ideas y opiniones desde distintas fuentes de discusión, promoviendo el aprendizaje a través de varias formas de interacción distribuidas en espacios y tiempos diferentes. Una posible tarea en estos espacios es el intercambio de trabajos intelectuales y académicos entre pares, que facilita la colaboración y el aprendizaje, potenciando los procesos de aprendizaje para llegar al conocimiento. Los grupos pueden discutir durante los foros, compartir todo tipo de recursos y prepararse para presentaciones grupales, si es el caso. A la vez pueden beneficiarse con el punto de vista del tutor y de los compañeros.

Tagua de Pepa (2008) asegura que todos pueden observar el proceso y la dinámica del grupo, lo que les servirá de insumo luego de los análisis pertinentes, para mejorar las intervenciones, reorientar las actividades y aplicar los aprendizajes en nuevas propuestas de foros, en ocasiones futuras. La dinámica de trabajo en los foros virtuales, invita a los participantes a revisar diariamente las actividades y discusiones, lo que implica una mayor dedicación y tiempo para acostumbrarse al componente virtual.

Ahora, si los foros virtuales forman parte del apoyo a cursos presenciales, una buena guía de clases les permitirá a los estudiantes construir un sistema de distribución de su tiempo entre lo virtual y lo presencial. Esta guía se constituye en factor clave de éxito toda vez que el estudiante pueda contar con orientación definida para atender las demandas de ambos campos de interacción. Los estudiantes, por su parte, atribuyen al medio virtual la posibilidad de procesar, preguntar, participar y recibir mayor información que en los espacios presenciales. Las herramientas de comunicación asincrónica implican retos intelectuales para los estudiantes, además de aquellos retos relacionados con el uso de la tecnología.

“El foro virtual puede llegar a desempeñar el rol central en el modelo de la enseñanza aprendizaje orientado al desarrollo del pensamiento crítico” (Domínguez y Alonso, 2004). Otras fuentes muestran que los foros virtuales pueden tener distintos enfoques y el valor educativo de ellos varía dependiendo de la forma de diálogo que prevalece.

La característica relevante de estos contextos es que se construyen, a través de la experimentación, reflexión y acomodación de lo que se va generando. No se origina solo en la improvisación, más bien de darle la vuelta para generar elementos desde

la observación que permitirán proponer métodos y modelos, que para algunos son fuente de nuevos resultados. Lo importante de todo ese ejercicio es el desarrollo del espíritu crítico y la consecuente elaboración argumentativa que se va dando.

Es ineludible una apertura tranquila y generosa en estos procesos, capaz de actuar desde diferentes escenarios, diferentes propuestas discursivas, “alternativas”, diferentes órdenes; pero siempre en los escenarios y a través de los ejercicios generados para ello.

La utilización de un foro como herramienta didáctica por sí sola, no constituye un ambiente virtual propicio y suficiente para el aprendizaje. Es habitual encontrar que estos ambientes se soportan en foros diversos que, dada la intención de cada uno, contribuyen a conformar verdaderos ambientes virtuales de aprendizaje, ayudados por otras herramientas asincrónicas y sincrónicas que enriquecen el dialogo didáctico mediado. La actividad on line ha demostrado que para crear comunidades virtuales, es necesario favorecer ambientes que permitan a los participantes sentirse acompañados en los procesos de identidad y pertenencia al grupo del cual empiezan a formar parte.

Arango (2003) asevera que existen tres formas de diálogos que prevalecen en los foros:

- **Diálogos sociales**, caracterizados por la informalidad y la necesidad de compartir asuntos gratificantes para el autor, ejemplos de ello son la noticia de haber ganado una beca, la clasificación a la final de su equipo favorito.
- **Diálogos argumentativos** nacidos desde las lógicas individuales y caracterizados por la defensa de puntos de vista personales, no necesariamente confrontados con los de los demás.
- **Diálogos pragmáticos** serían la tercera forma, en ella se pone en juego el conocimiento de todos para construir desde distintas miradas, significados de un mismo hecho (Collison, 2000).

Se podría analizar que cada una de estas formas de dialogo está relacionado a un tipo de foro determinado. Sin embargo, más que definir foros para cada forma de dialogo, se requiere crear espacios que faciliten la comunicación de acuerdo

con los requerimientos de los participantes. Con base en lo anterior Arango (2003) presenta las siguientes tres categorías de los foros:

1. **Foro Técnico:** Para plantear y resolver grupalmente dudas relacionadas con el hardware y el software en el cual se encuentra inmerso el ambiente.
2. **Foro Social:** Para el reconocimiento, el esparcimiento, compartir y crear vínculos.
3. **Foro Académico:** Para discutir los contenidos que interesan. Es el más indicado para los diálogos argumentativos y pragmáticos. En él se facilita la orientación hacia la indagación y la reflexión sobre conceptos en discusión.

Moya (2008) sugiere que los foros técnicos estén sub clasificados, juntos a los foros administrativos y de contenidos, en una categoría más amplia como son los foros de consulta resultando la siguiente modificación para el punto 1 de la clasificación anterior.

2. Foro de Consulta:

- a) Técnico – Tecnológico: Con las mismas características señaladas anteriormente (en foro Técnico).
- b) Administrativo: Consultas que tienen que ver con la administración del curso. Puede que el docente acuerde un foro con los estudiantes a los fines de ponerse de acuerdo en fechas de exámenes (por superposición con otros). En el caso de cursos que no son de grado, para la puesta en común de horarios. Además es posible que este tipo de foro sea abierto por algún estudiante.
- c) Contenidos: Consultas sobre contenidos matemáticos que puedan facilitar la ejecución de un problema planteado.

Los foros sociales no son motivo de interés en el presente trabajo, por lo que no serán abordados, aunque son fundamentales para crear sentido de comunidad. Los foros técnicos, que sirven para orientar manejos de técnicas y aparatos no son tampoco aquí objeto de análisis.

En función de las formas de diálogos y foros presentados que interesan a la actual propuesta, es interesante la reflexión de Tagua de Pepa (2008), quien los relaciona de la siguiente manera:

- 1) Foros de diálogos sociales, los cuales se caracterizan por la informalidad y la necesidad de compartir asuntos gratificantes para el autor. Ejemplos de ello son, la noticia de haber ganado una beca, la clasificación a la final de su equipo favorito.
- 2) Foros de diálogos argumentativos, que nacen desde las lógicas individuales y se caracterizan por la defensa de puntos de vista personales, no necesariamente confrontados con los de los demás.
- 3) Foros de diálogos pragmáticos, donde se pone en juego el conocimiento de todos para construir desde distintas miradas, significados de un mismo hecho.

En este tipo de foros existen, diversos focos de interés sobre cuyas elaboraciones se va indagando e identificando elementos de conocimiento como el manejo de conceptos, contenidos y significados que, al ser utilizados, permiten establecer relaciones entre ellos para producir nuevos discursos que pueden constituirse en fuente de nuevas preguntas (Arango, 2003).

Desde lo argumentativo se establecen espacios de discusión sobre diferentes tópicos que hacen a las actividades inmersas en un ambiente académico. Este tipo de diálogo es de interés para estos ambientes porque precisamente habla de fortalecer las competencias argumentativas, interpretativas y propositivas. Es así, que en estos contextos aparecen diálogos argumentativos que apoyan el fortalecimiento de las competencias ineludibles en un ambiente para el debate y sus propuestas.

Estos espacios argumentativos contribuyen a la construcción de lenguajes que exploran, en su intento, formas de comunicación coherentes con el diálogo planteado. De la capacidad argumentativa coherente, dependerá la fuerza que el mensaje tome en la mente de los otros, asegurando o no el logro de lo propuesto. Si se desea que esos puntos de vista se asuman como válidos, es necesario entrar en un proceso de concertación. La flexibilidad y la búsqueda de resultados más profundos, facilita el paso de entrada al campo del diálogo pragmático.

Collison (2000) indica que el diálogo pragmático es un discurso razonado cuyo proceso sirve a fines que están más allá del diálogo mismo. Su meta no es persuadir sino más bien indagar y utilizar el diálogo para informar a los participantes, de manera tanto individual como colectiva, para que puedan intercambiar pensamientos, ideas y enfoques variados sobre cualquier tema que están considerando.

Contiene unas metas o tareas específicas, que deben lograrse en un tiempo determinado. El participante renuncia a la inversión personal en las ideas en favor de una inversión por parte del grupo para lograr, a través del diálogo, un avance o movimiento hacia lo deseado, primando la conceptualización colectiva frente a la individual. Las ideas de las personas están abiertas a la discusión, animados por un moderador cuya misión es identificar ideas atractivas pero potencialmente tangenciales o divergentes, concentrándose en aquellas que conlleven una promesa de arrojar resultados que se sumen al logro de las metas esperadas de la colaboración.

En el diálogo pragmático se consolida el conocimiento a partir de la identificación de conceptos y contenidos, discutiendo y debatiendo sobre los mismos, hasta llegar a formular nuevos argumentos. Sin embargo, este diálogo no puede ser tan riguroso como un documento terminado. Admite revisiones cotidianas a través de los planteamientos, discursos y debates. Una fortaleza de estos está dada en la posibilidad de la participación de pares académicos que pueden cualificar el debate, mas no calificarlo (Collison, 2000)

El camino hacia el diálogo pragmático se va construyendo lentamente a lo largo del proceso y se apoya en la indagación y el pensamiento crítico, potenciando el interés por lo desconocido. Este diálogo está abierto a cuestionamientos genuinos, dando la bienvenida a datos e interpretaciones ya sea confirmatorios o desafiantes, favorece un examen abierto de por qué se sostienen ciertas afirmaciones, aseveraciones o creencias y también permite invalidar generalizaciones, creencias o afirmaciones de hecho. Una característica importante del diálogo pragmático es que a través de la escritura, contribuye a que quienes participan en él, logren elaboraciones coherentes de sus argumentos. La expresión escrita condensa esas elaboraciones, generando exigencia a los individuos que los utilizan y propiciando la confianza entre los participantes.

Tagua de Pepa (2008) afirma que la indagación contemplada dentro del diálogo pragmático busca que los participantes se distancien de sus propios pensamientos y creencias acercándolos a lo desconocido, con el fin de producir el mejor resultado posible o de comprometerse con el mayor aprendizaje alcanzable. La indagación tiende a hacer sentir insegura e inquieta a la persona, no obstante los participantes deben sentirse seguros en ese trabajo colaborativo para emprender búsquedas y

asumir riesgos intelectuales que puedan llevar a nuevas formas de ver y a nuevos descubrimientos. La reflexión que se hace para mirar las cosas desde distintas perspectivas señala el camino que conduce del diálogo argumentativo al diálogo pragmático. Esto se complementa con la habilidad para mirar las discusiones con una panorámica amplia, para vislumbrar el norte, reflexionando sobre él hasta acercarnos a un diálogo maduro. Además de los diálogos argumentativos y pragmáticos, las estrategias de pensamiento crítico son otras herramientas del Foro Académico propicias para impactar las discusiones y debates de manera directa frente a diálogos que pierden el foco o frente a aquellos que no logran profundidad.

3.3.2 El Pensamiento Crítico en los foros virtuales.

El foro virtual constituye una herramienta tecnológica, que a través de una metodología apropiada propicia la creación de los ambientes que estimulan el aprendizaje y el pensamiento crítico a través de la negociación y construcción del conocimiento.

Muñoz (2001) sugiere que los foros, especialmente los virtuales, son excelentes estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico. Otros autores suelen llamarlos “filigranas mentales”, debido a que ellos involucran múltiples aspectos cognitivos y socio afectivos, como seguir el hilo de los diálogos, pensar y entender las intervenciones, descubrir gemas ocultas, confeccionar mensajes para impulsar el diálogo hacia delante, dejar volar la expresión de los demás, respetando autonomía de los participantes y salir de lo evidente para explorar varias alternativas, entre otras muchas posibilidades.

El pensamiento crítico, como toda estrategia de aprendizaje, se desarrolla a través de técnicas. En foros virtuales, dos de ellas son afinar el foco y profundizar el diálogo.

3.3.2.1 Estrategias para afinar el foco de diálogo

Al comenzar un foro se requiere tener precisión de los objetivos a los que se quiere llegar a través de las discusiones. Se deben informar a los participantes

para que sus intervenciones respondan a lo propuesto que debe contemplar la construcción colaborativa de conocimiento por encima de las posiciones inflexibles frente a los temas que se abordan. Se requiere de estrategias que permitan afinar el diálogo, aún si previamente se ha planteado los objetivos; puesto que no es garantía para que las discusiones apunten al logro de los mismos.

La importancia de encauzar el diálogo, radica en que posibilita a los participantes salirse del discurso formal, para centrarse en líneas productivas de discusión encaminadas a la obtención de nuevos conocimientos significativos para los objetivos de la discusión (Arango, 2003). Es evidente que el tutor que modera deberá rescatar de las intervenciones las ideas que guarden coherencia o que, por su planteamiento sean contradictorias. Es imperioso que además se dedique a la tarea de redactar y publicar mensajes con fin de ordenar las ideas, dejando alternativas para continuar la discusión y rescatando de las intervenciones, elementos que contribuyan a fortalecer el debate.

Es frecuente encontrar en los foros de discusión un enjambre de intervenciones sobre los que no es posible, en su primera lectura, identificar los hilos relevantes ni los rumbos seleccionados por los participantes. Esto requiere que el moderador haga varias lecturas cuidadosas de los mensajes para conocer hacia dónde va el interés, la motivación y las líneas generales de pensamiento de los participantes en la discusión, así como también de aquellos tópicos tocados pero que no son relevantes para la discusión y que es mejor dejar al margen.

Tales descubrimientos le proporcionan al tutor encargado de moderar los elementos necesarios para reenfocar la discusión, retomando líneas pertinentes del discurso. Collison (2000) sugiere repensar en voz alta sobre significados posibles, sugiriendo direcciones o también entretejer e integrar ideas aparentemente irrelevantes, pero que después de una lectura exhaustiva indican líneas de pensamientos válidas y enfocadas. Así se devela la dirección que tiene la discusión, o al menos lo que se espera de ella.

La necesidad de identificar las líneas de discusión de los participantes abre el camino a la posibilidad de ordenar las ideas según relevancia. En esa aglomeración de ideas y aportes, que posibilitan intervenciones nutridas pero con frecuencia dispersas, deviene sobre el moderador la responsabilidad de organizarlas de acuerdo con el peso que éstas tengan frente a los objetivos del debate ya

informados a los participantes. En este espacio, el moderador integra una intervención que, de manera explícita pero informal, hace público el ordenamiento de las ideas, previendo que esa intervención aporte los elementos que orienten la discusión hacia asuntos principales. Ya no es prioritario detenerse en la dirección sino en la relevancia del diálogo frente a los objetivos.

Concentrarse en puntos clave abre el panorama a los participantes sobre asuntos que se han tocado en la discusión y que para el logro de los objetivos, resultan valiosos. Como moderador, si le interesa trabajar en este punto, se hace necesario que conceptualmente haga evidentes esos puntos que han sido abordados. Para ello se puede apoyar en las intervenciones dadas y en las interconexiones que se dan entre las diferentes intervenciones. Podrá resaltar pensamientos similares, puntos de encuentro y luego confrontar a los participantes con estos hallazgos, para que llenen esos vacíos.

Arango (2003) sostiene que hay quienes se preguntan hasta dónde es pertinente que el moderador afine el foco del diálogo, o si es más conveniente que le juegue a los intereses de los participantes teniendo como referente los objetivos trazados desde el inicio. Esta discusión aún no termina. No obstante, reconocer las líneas de discusión y reenfoclarlas, parece ser el camino medio para lograr enfoques más creativos a los temas en discusión.

Síntesis de las herramientas para afinar:

- Centrarse en líneas que aportan a la discusión.
- Indicar conceptos potenciales abordados en el diálogo.
- Identificar áreas conceptuales que precisen atención.
- Evaluar el contenido social y argumentativo de la discusión.
- Ordenar las ideas según relevancia, asignando un valor a cada mensaje.
- Citar comentarios claves y esenciales de los participantes.
- Reconocer interés, motivación y líneas generales de pensamiento.
- Encontrar posibles significados y sugerir la dirección del diálogo.
- Entretejer e integrar ideas aparentemente irrelevantes.
- Subrayar tensiones o explorar desequilibrios.
- Rescatar puntos coherentes o contradictorios.
- Indicar conceptos potenciales abordados en el diálogo.
- Utilizar narraciones para indicar líneas de pensamiento.

3.3.2.2 Estrategias para profundizar el foco del diálogo

Estas estrategias de profundización de los temas de debates posibilitan al moderador mantener la energía del diálogo hacia nuevos terrenos, mantener las ideas importantes en primer plano y ayudar a que los participantes sean conscientes del potencial no desarrollado. El moderador aspira a explorar tensiones o bloqueos conceptuales, identificar suposiciones o barreras respecto a conceptualizaciones nuevas, abordar los asuntos desde diferentes ángulos. Al buscar tensiones, debe explorar los motivos existentes para las creencias, sin asignar valor.

En debates académicos prevalece la idea de que el moderador actúe en segundo plano, ubicarse a un costado, propiciando que los participantes se autorregulen en las discusiones. Esto trae sus riesgos, entre ellos la generación de diálogos densos que no cumplen con los objetivos iniciales. En este punto el moderador puede hacer un reconocimiento general de todo lo que se ha dialogado, para impulsar a los participantes para que vuelvan a valorar y dar sentido a esos conceptos Arango (2003).

Las Estrategias del Pensamiento Crítico para profundizar la discusión, en aquellos diálogos donde los participantes tienen ya claro el rol que tienen a bien asumir. En este punto es donde el moderador debe conducir la discusión para que todos valoren sus reflexiones e incertidumbres con el propósito de lograr nuevos niveles de pensamiento, llevándolos a revisar sus creencias y suposiciones.

Collison (2000) sugiere que uno de los caminos para profundizar el diálogo, es hacer preguntas llamadas de Espectro Total, consideradas como aquellas preguntas que ayudan a los participantes a examinar sus propias hipótesis, pensamientos y creencias, tanto individual como colectivamente y le permiten al moderador enmarcar y concebir preguntas, basándose en las respuestas de los participantes.

Estas preguntas buscan desencadenar respuestas acerca de un tema específico no están cargadas de valor positivo o negativo, ni conceptual. Brindan la posibilidad al moderador de explorar y hacer reflexionar a los participantes, incluso al mismo moderador, sobre las creencias o supuestos que se tienen, lo que a su vez encamina el diálogo hacia lo pragmático.

Adicional a las preguntas de espectro total, el moderador cuenta con la posibilidad de establecer conexiones entre intervenciones utilizando metáforas o yuxtaposiciones, para lograr que las ideas e interpretaciones de los participantes sean más generales, desafiándolos a ir más allá, hasta alcanzar capas profundas de significados (Arango, 2003).

Dentro de las estrategias para profundizar, es de suma utilidad introducir y validar perspectivas múltiples sobre asuntos claves, entendido esto último como la necesidad de reconocer diversidad de criterios frente a un mismo asunto. Para ello se hace necesario traer al plano de la discusión esos puntos y creencias que, dado el carácter de madurez del grupo, permiten a los participantes sentirse cómodos para desprenderse de creencias, dispuestos a considerar puntos de vista divergentes, capaces de aceptar críticas, hacer aportes y llegar a concertaciones.

Queda en manos del moderador procurar que los participantes en estos espacios virtuales desarrollen sentido de pertenencia al grupo, fomentando principios de respeto y llevando el discurso hacia contenidos fértiles

Síntesis de las herramientas para profundizar:

- Explorar tensiones o bloqueos mentales.
- Identificar suposiciones.
- Abordar asuntos desde diferentes ángulos.
- Propiciar la re significación de conceptos.
- Conducir al examen de hipótesis, pensamientos y creencias.
- Utilizar metáforas o yuxtaposiciones para hacer conexiones.
- Conducir a capas profundas de significado.
- Validar perspectivas múltiples.
- Preguntas de espectro total

3.3.3 La motivación en los foros

Uno de los retos más grandes que debe enfrentar una persona que propone un foro, es motivar y mantener motivados a los participantes. Hay que tener presente que

dentro de la categoría de participantes se encuentran los que han tenido tanto experiencias exitosas como no exitosas y los que no han tenido experiencia en el uso de estos recursos.

Arango (2003) sugiere que si el objetivo es movilizar la participación de estos tres grupos, se debe generar ambientes donde se propongan estímulos como recompensas significantes para el participante, sobre la base de la entrega de trabajos exitosos. A esto se le llama motivación extrínseca o reforzador anticipado, significativo para el participante, y que aunque no necesariamente se relacione con el tema de discusión puede conducir a la motivación intrínseca o relacionada con el tema de interés. Una buena pregunta para llegar a este motivador puede ser:

¿Qué cosas, pueden ser significativas para los participantes, independientemente del tema de discusión?

La motivación intrínseca se genera llegando al campo de interés de los participantes para hacer relevante y significativo aquello que se desea debatir, proponiendo ambientes que sean amigables, retadores, excitantes, generadores de conflictos conceptuales o desequilibrios cognitivos, de modo tal que el participante se mueva en busca del conocimiento (Galvis, 2000). Para encontrar este motivador la pregunta puede ser la siguiente: ¿Qué cosas pueden ser importantes para los participantes con relación al tema de debate?

Para que el binomio de estas motivaciones cobre real sentido, debe existir una fusión en donde lo extrínseco mueva hacia lo intrínseco que es lo que ayuda a generar el conocimiento.

A continuación, y como complemento de lo anterior Arango (2003) aconseja una serie de actividades que posibilitan enriquecer los ambientes en los que se puede desarrollar un foro:

- Debates sobre casos de interés para el curso.
- Trabajo por roles, donde cada estudiante o grupos de estudiantes defienden posiciones, de acuerdo a roles previamente determinados.
- Elaboración grupal de mapas conceptuales. Proponer hipótesis para hacer conjeturas. Lluvia de ideas para abordar temas.
- Grupos de discusión con moderación de un estudiante miembro del grupo

- Experimentación, reflexión, socialización.
- Construcción colaborativa de casos, historias, situaciones, hipótesis.
- Trabajo entrevistador entrevistado.

Dado el carácter de permanencia en un tiempo determinado de los foros virtuales, será posible para el moderador tomarse el tiempo para analizar elementos claves del aprendizaje como son: desempeño, proceso de aprendizaje, aplicación de los conocimientos, características de las relaciones y un sin número más de elementos que a su criterio merezcan ser analizados.

3.3.4 La planificación de los foros

Arango (2003) sugiere ciertas acciones a tener en cuenta en la planificación de un foro, las cuales son:

- Contextualización clara del tema.
- Definición de los objetivos para que se facilite el logro de los mismos.
- Definición clara del tiempo de inicio y finalización.
- Estimar y dar a conocer el tiempo a emplear los participantes para actuar adecuadamente en él.
- Informar las reglas y funciones que deberán asumir los participantes, cualquiera que sea su rol, ya como docente, estudiante o experto entre otros roles.

La planificación de la herramienta asincrónica que se está analizando consiste en revisar cuidadosamente por qué se está creando un foro y el valor agregado del mismo. Esto significa que se debe reflexionar sobre los objetivos del foro. En este caso, se creará el tipo de foro según las necesidades académicas. Por otro lado, hay que tener en cuenta el momento en que se iniciará y el tiempo de duración del mismo. En general se estima una duración de una o a lo sumo dos semanas para cada foro (dependiendo del contenido y lo que se pretende evaluar).

Un foro social de bienvenida, resulta interesante al comenzar el curso. Permitirá a los estudiantes y docentes conocerse en el espacio virtual. En este caso, puede acompañar toda la duración del curso.

Un foro técnico será necesario siempre que los estudiantes así lo requieran, o bien porque dentro de los contenidos establecidos en el curso se utiliza un software. En este caso, el foro que se plantea sería técnico – tecnológico – contenidos. Esto es así, porque se considera conveniente la resolución de un problema matemático utilizando un software. Es posible que el estudiante tenga problemas en los aspectos netamente técnicos, o solamente de contenidos. Por eso es necesario plantearlos conjuntamente.

Los foros académicos son aconsejables luego de unas semanas transcurridas el curso. El motivo de esto es poder contar con materiales necesarios de lectura obligatoria, con ejercitación de casos planteados, con manejo de la plataforma y con intervención en los espacios comunicacionales para generar en el momento del foro el debate correspondiente.

Moya (2008) en la misma línea que Arango (2003) sugiere que al pretender objetivos de superación en el proceso de enseñanza de la modalidad virtual y más precisamente en los debates virtuales con la incorporación de foros se debe planificarlos, bajo la coordinación de un moderador, para lo que existen determinados componentes:

1. Punto de partida.

Reflexionar rigurosamente que se está creando un foro y todas las implicancias que ello tiene. Esto significa que se debe ocupar de los objetivos del foro. En este caso, se creará el tipo de foro según las necesidades académicas. Por otro lado, hay que tener en cuenta el momento en que se iniciará y el tiempo de duración del mismo. En general se estima una duración de una o a lo sumo dos semanas para cada foro, siempre dependiendo del contenido y lo que se pretende evaluar.

Un foro social de bienvenida, resulta interesante al comenzar el curso. Permitirá a los estudiantes y docentes conocerse en el espacio virtual. En este caso, puede acompañar toda la duración del curso.

Un foro técnico depende de las necesidades e inquietudes de los estudiantes que así lo requieran, o bien porque dentro de los contenidos establecidos en el curso se utiliza un software específico. En este caso, el foro que se plantea sería técnico o tecnológico o de contenidos.

Los foros académicos son aconsejables luego de unas semanas transcurridas el curso. El motivo de esto es poder contar con materiales necesarios de lectura obligatoria, con ejercitación de casos planteados, con manejo de la plataforma y con intervención en los espacios comunicacionales para generar en el momento del foro el debate correspondiente.

2. La formulación de preguntas.

Al iniciar el foro, puede ser necesario hacer una introducción sobre las razones para realizarlo, el tema que se va a discutir y las reglas mínimas de participación. Posteriormente, se deben formular una o varias preguntas, cuyas respuestas impliquen del participante un análisis conceptual de la situación. Evite formular preguntas que se puedan contestar con un “sí” o “no”. Este tipo de respuestas no conducen a discusiones fructíferas para los propósitos del foro. Elabore preguntas de espectro total.

Se deben formular una o varias preguntas, más adelante, cuyas respuestas permita un análisis conceptual de la situación. Se debe evitar formula preguntas que se puedan contestar con un sí o no. Son respuestas no conducen a discusiones fructíferas para los propósitos del foro. Conviene la elaboración de preguntas de espectro general. Además, se debe tener en cuenta los saberes previos de los estudiantes y el aprendizaje que pretende construir socialmente.

Si se ha dividido a los estudiantes en grupos, hay que ser cuidadosos en la elaboración de las consignas a los fines que tengan el mismo orden de dificultad y la comunicación sea lo más enriquecedora posible en todos los grupos por igual.

3. La justificación de la intervención.

Revise las razones por las que decide hacer la intervención.

¿Para ajustar?

¿Cuál es el resultado que espera?

¿Para profundizar?

¿Es el momento?

4. Frecuencia de la intervención

Es necesario ingresar al foro diariamente, tanto el docente como el moderador o docente-moderador. Para algunos moderadores, el ingresar dos o tres veces al día les permite llevar el hilo exacto de las discusiones. Es conveniente ir sacando en limpio aquellos tópicos a los que se referirá en las intervenciones. Este ejercicio evitará tener que leer más de una vez todo el contenido del foro.

5. El título de la intervención.

El título de la intervención debe estar definido lo más claramente posible, de tal forma que se valore el mensaje y atraiga la atención de los participantes.

6. El tiempo de dedicación.

Es necesario ingresar al foro diariamente. Para algunos moderadores el ingresar dos o tres veces al día, les permite llevar el hilo exacto de las discusiones. Retener en un archivo aquellos tópicos a los que se referirá en sus intervenciones. Este ejercicio le evitará tener que leer más de una vez todo el contenido del foro.

7. Las respuestas del moderador.

Citar intervenciones de los participantes permite que los individuos del grupo se sientan reconocidos. Rescate elementos del diálogo que puedan tener cabida en su intervención. Sin embargo, se debe evitar responder directamente a un participante ya que esto implicará sostener muchos hilos de discusión entre usted y cada uno de los participantes. Sus respuestas en lo posible deben aglutinar las ideas generales del grupo.

8. Los halagos públicos.

Se debe evitar los halagos públicos ante las intervenciones sobresalientes de algunos participantes. Se sugiere esto porque genera competencia o sensación de preferencia del tutor por algunos participantes.

9. La dinámica de las discusiones.

Cuando exista una sobrecarga de mensajes, debería asegurarse que los alumnos están enviando mensajes adecuados a los foros y corregirlo si es necesario. En estos casos es necesario establecer contacto personal con el alumno para ayudarlo a gestionar el curso y proporcionarle feedback sobre su participación. Puede sugerirle que se conecte una vez al día para que no envíe tantos mensajes.

Una alternativa es limitar los mensajes a dos o tres por semana, como así también limitar la longitud de los mismos.

Cuando el debate entre participante está muy nutrida, déjelos andar solos por un tiempo. Esto no quiere decir que no deba visitar diariamente el foro y tomar atenta nota de lo que allí sucede, con el objeto de que al momento de su participación, sus propuestas resulte pertinente.

10. La motivación.

En los casos en que un participante se ausente, invítelo a través de un mail personal a que continúe en la discusión. Brevemente cuénteles cómo va el foro y pregúntele si ha tenido algún problema en el que pueda ayudarlo. Hágale sentir que las participaciones de él han resultado fructíferas para el grupo.

Es importante que el moderador conozca si el problema que tiene el estudiante es debido a “exceso de información” que no ha podido leer, o por problemas tecnológicos.

En el primer caso, podría sugerirle un tiempo de lectura diaria y a partir de allí, que prepare su respuesta en un procesador de textos y, posteriormente, copiar-pegar en el sitio del curso.

En el segundo caso, necesita conocer la naturaleza del problema para dar una solución al mismo. Puede que la carencia de participación sea debida a la falta de privacidad. En este caso es aconsejable contactarse con el administrador y si es necesario cambiar la contraseña. Otro motivo tecnológico puede ser porque no se adapta al sistema. En este caso, trate de ayudarlo en ese sentido. Es posible que si como moderador ya realizó un foro de debate técnico – tecnológico, este estudiante también quedó sin participar. Lleve registros a mano para controlar los accesos de cada uno de sus estudiantes.

11. La conciliación de las diferencias.

Si alguno de los estudiantes se muestre ansioso, trate de establecer un contacto personal para dar confianza al alumno. Es conveniente dar respuestas de apoyo cada vez que el estudiante intervenga hasta que reduzca la ansiedad.

Es recomendable asegurarse que el alumno esté a gusto con la tecnología que está usando. En ese sentido debería alentarlos a que prepare los mensajes en un procesador de textos y posteriormente copie-pegue en el sitio del curso, antes que responder a los mensajes en modo instantáneo.

Si dos o más participantes se encuentran enfrentados en una discusión fuerte, no tema. Con frecuencia estos encuentros entre dos, le darán muchos elementos como moderador, que le permitirán sacar mucha ganancia para el grupo. Confróntelos con sus diferencias y con sus semejanzas. Este punto bajará la tensión de la discusión y orientará la misma hacia mejores resultados.

11. Fomente permanentemente y a través de sus intervenciones

Se debe motivar a que el estudiante construya sus aportes con base a los aportes de los demás. Esto evitará que el foro se convierta en un monólogo de muchos. Se debe favorecer este comportamiento asignando mayor valor a aquellas intervenciones que tomen en cuenta las de otros participantes.

12. La síntesis.

Cuando el debate necesita de una síntesis, propicie que sea alguien del grupo quien la realice. Si usted asume el rol de sintetizador, el grupo no se fortalecerá y esperarán que el docente siempre realice este trabajo.

3.4 Escritura colaborativa en línea.

La escritura ha dejado de considerarse un simple concepto estático y se ha redefinido hasta dejar de lado su visión de mera transcripción de la lengua oral. Sánchez (2009) aclara que desde la investigación es más importante su naturaleza procesual que su carácter de producto terminado y se ha priorizado su significación respecto del pensamiento. Es por esto que se tiene una serie de posiciones teóricas al respecto de la escritura y el aprendizaje tales como: el uso epistémico de la escritura, escritura crítica o escribir para aprender.

Olson (1998) destaca que desde hace más de tres décadas la lectura y la escritura se reconocen como factores fundamentales para el desarrollo de la

racionalidad. Es necesario comprender lo que las personas hacen con dichos instrumentos y, sobre todo, desde la necesidad de estudiar y analizar todo lo que está en juego en nuestra alfabetización y en nuestro carácter de alfabetizados.

Es así que la escritura cumple una doble función:

- ✓ en una primera posición es comunicativa, transaccional o interpersonal. Se escribe para relacionarse con otras personas o para comunicarnos.
- ✓ en una segunda posición es representativa o ideacional. Se escribe para expresar conocimientos, ideas, sentimientos, representarnos o recrearnos los objetos de nuestro pensamiento.

Es desde esta última posición o función, en que la escritura se admite como un camino para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento. Se entiende con ello que la producción escrita, los procesos que el escritor utiliza al componer un texto, favorecen el aprendizaje, el desarrollo del conocimiento sobre sí mismo y sobre la realidad.

Miras (2000) afirma que escribir reflexivamente supone algo más que el dominio de las estrategias de composición, supone la capacidad y la intención de reflexionar y cuestionar los propios conocimientos, la habilidad de identificar los aspectos confusos y contradictorios en el texto, la capacidad de leer de manera estratégica y, sobre todo, la capacidad de releerse.

Es destacable señalar, como lo hace Carlino (2005) que tanto la lectura como la escritura son fundamentales para desarrollar pensamiento crítico en los estudios universitarios y que ambas habilidades deben desarrollarse también en estos ámbitos y no sólo en la educación básica. Se debe analizar los usos que se pueden hacer de los recursos tecnológicos que se ponen a su disposición para la regulación de los procesos de escritura colaborativa.

Es por ello que se presentan algunas ideas clave para entender cómo se insertan actualmente las TIC en los procesos de escritura y cómo se ha estudiado la escritura colaborativa.

En un intento por relacionar la escritura y la lectura con la TIC, se debe destacar que estas últimas generan nuevas posibilidades para desarrollar y acceder a otros tipos de textos y prácticas letradas, en suma, nuevas modalidades de producción,

transmisión, acceso y uso de los textos escritos (Coll, 2005). Supone así este autor, un cambio epistemológico fundamental en dos direcciones:

- ✓ la del autor, el cual supone formas de organización textual más complejas que la que la lógica tradicional, lineal y deductiva hacia otros formatos de arreglos abiertos y relacionales, que sugieren nuevas formas de razonamiento y análisis.
- ✓ la del lector, quien tiene la ocasión de una exploración no lineal y a voluntad que, gracias a los hipervínculos tendría la posibilidad de reformar el texto y armar significados no previstos por él.

Sánchez (2009) asegura que en estas dos corrientes se tiene también varias desventajas relativas sobre todo a la dimensión no lineal del texto y la vasta red de informaciones interrelacionadas que se construirían.

Por un lado, pueden llevar al autor a crear textos interminables, confusos e incluso desestructurados; y por otro, llevar al lector a un mar de información innavegable si no se cuenta con los nuevos saberes, conocimientos y habilidades que el texto electrónico puede demandar concentradas bajo las nociones de alfabetización por algunos autores.

De una manera paralela a esto, Sánchez (2009) afirma que en la TIC se distinguen tres dimensiones:

- ✓ dimensión simbólica en las que son vistas como potenciales herramientas cognitivas o psicológicos en el sentido que pueden favorecer la regulación de uno mismo y la de los otros.
- ✓ dimensión hipermedia para combinar medios y lenguajes, con lo que se convierten en un recurso amplio y diverso al transmitir una idea.
- ✓ dimensión hipertextual que permite, como nunca antes se podía imaginar, que la escritura puede dejar de ser lineal y lograr combinaciones de textos que nos lleven a otros textos o a otras imágenes, audios, videos o cualquier otro recurso que sea necesario.

Coll (2005) asegura que la sociedad de la información y/o del conocimiento nos muestra que se está abordando una profunda transfiguración de la lectura y de los conceptos de texto, autor y lector. En este contexto, en el que las tecnologías digitales son las responsables de dicha transfiguración, la lectura seguirá siendo el

principal instrumento de acceso al conocimiento. Es evidente que necesitara estar acompañada de la exigencia de nuevos saberes, de nuevos conocimientos y habilidades.

En los distintos niveles educativos, se sugiere que los alumnos cuenten con posibilidades de aprender en grupo colaborando con sus pares para resolver problemas diversos. Todas las corrientes de aprendizajes se plantean, cada vez más, la potencia de aprender con los otros y de los otros.

Además se privilegian las perspectivas que permiten aprender a colaborar, es decir, a escuchar las opiniones de los otros, considerarlas, buscar acuerdos e instrumentar juntos las soluciones generadas por el grupo (Mercer, 2001 citado en Sánchez, 2009). En la sociedad del siglo XXI, se valora positivamente cualquier iniciativa de gestionar oportunidades para el aprendizaje colaborativo.

Esta importancia por transitar en el aprendizaje colaborativo, se ha visto favorecido por las sólidas aproximaciones al estudio de lo que se conoció como **trabajo colaborativo mediado por ordenadores**. El mismo se focaliza en analizar y comprender cómo la colaboración y la tecnología pueden favorecer la construcción del conocimiento y cómo el aprendizaje colaborativo mediado por los ordenadores puede mejorar la interacción y el trabajo en grupo (Scardamalia y Bereiter, 2003 citado en Sánchez, 2009). Se favorece ambas dimensiones, la construcción del conocimiento como la interacción y el trabajo grupal, puesto que la mediación de la tecnología hace posible de una manera natural y práctica la relación de los participantes.

Desde un punto de vista constructivista y sociocultural se pondera el seguimiento que los profesores, y los mismo participantes, pueden hacer del proceso colaborativo debido a que la tecnología permite transparentar ciertos aspectos de la colaboración relativos a quién, qué, cómo y cuándo aportan para la consecución de la tarea (Coll, Mauri y Onrubia, 2006). Esto se debe a que la Tic permite llevar registros de todos los protagonistas lo cual conduce a un seguimiento de las actividades.

La tendencia a potenciar y estudiar la escritura colaborativa sólo como proceso de revisión entre pares supone una deficiencia en la aproximación dado que se centra en el producto y no considera el proceso de escritura. Es decir, los estudiantes deberían participar a lo largo de todo el proceso de escritura, lo que significaría que los participantes en dicho proceso deberían compartir la responsabilidad en la

producción de un texto tanto a nivel de estructura, de contenido y de lenguaje (Storch, 2005 citado en Sánchez, 2009).

Asegura esta autora que las ventajas de una posición de co-autoría, más que de revisión entre pares, se centran por ejemplo en aspectos como los siguientes:

- ✓ se favorece el pensamiento reflexivo (sobre todo si los participantes ponen en marcha mecanismos para defender o explicar mejor sus ideas);
- ✓ los participantes pueden rebasar los niveles centrados en la ortografía o la gramática para abordar cuestiones relativas al discurso;
- ✓ puede favorecer el conocimiento que los participantes desarrollan sobre el lenguaje.

Reflexiona Sánchez (2009) que el debate al respecto del estudio de la escritura colaborativa se centra en la necesidad de investigar tanto los productos como los procesos que los estudiantes ponen en marcha cuando escriben colaborativamente, así como las expectativas, actitudes y reflexiones que pueden tener respecto de dicho proceso.

Según varios autores la escritura colaborativa puede equiparse a la escritura individual en varios aspectos. Sin embargo, tiene también muchas diferencias, de las cuales la más relevante se puede identificar en los requerimientos de comunicación y coordinación que supone el trabajo de grupo.

Para Barile y Durso (2002) esto supone un rasgo especial en la escritura colaborativa que definen como “dependiente de la comunicación” y de ahí que señalen la necesidad de ofrecer a los grupos de trabajo los instrumentos más adecuados para que desarrollen los más eficientes estilos de comunicación.

La variación de los estilos de comunicación soportados por diferentes recursos tecnológicos puede impactar en la efectividad del grupo. Por otra parte, la escritura colaborativa requiere también de un aumento en la posibilidad de interactividad y expresividad.

Esbozan estos autores que la escritura colaborativa es una actividad multitarea que involucra un proceso de lluvia de ideas y otro de búsqueda de consenso que pueden darse de manera recursiva e intercalada. Los autores caracterizan el proceso

como sigue: una vez que las ideas se han propuesto, el grupo debe decidir qué ideas selecciona para trabajarlas, cómo estructurar el documento, qué contenidos deberían incluir y qué revisiones deberían hacer antes de llegar a un texto final. En su opinión, cuando este proceso se plantea mediado por ordenador requiere, cuando menos, recursos que permitan suficientes niveles de interactividad y expresividad.

Si comparamos con la individual, la escritura colaborativa tiene la principal ventaja de tener la posibilidad de recibir y ofrecer retroalimentación inmediata gracias a su característica como tarea argumentativa. En este sentido, Stein, Bernas y Calicchia (1997, citado en Sánchez, 2009) destacan que el carácter argumentativo de la tarea favorece el aprendizaje ya que los miembros de un grupo se consideran unos a otros fuentes de conocimiento, además que los participantes negocian entre ellos los propósitos, planes, conceptos y dudas. Los autores agregan que en la escritura colaborativa los participantes deben llegar a acuerdos respecto del contenido y la organización del texto, eso supone la necesidad de estar coordinados y discutir.

Sánchez (2009) asevera que debemos tener presente que, junto con el desarrollo de las tecnologías para leer y escribir, es fundamental considerar el desarrollo de propuestas tecnopedagógicas para aprender escribiendo con los otros o para aprender solucionando problemas con los otros a través de la revisión entre pares en línea o de la escritura conjunta en línea.

De entre las tecnologías para el soporte de los procesos de escritura en línea podemos destacar los siguientes:

- ✓ la tecnología Wiki suele definirse como una herramienta efectiva para la escritura colaborativa. Permite crear colectivamente documentos web usando un simple esquema de etiquetas y marcas y no requiere de una instancia jerárquica que apruebe la publicación de las modificaciones.
- ✓ Los “Entornos para la construcción del conocimiento” parten desde una perspectiva constructivista y plantean que la construcción del conocimiento es un proceso de creación de “nuevos artefactos cognitivos” como resultado de tener objetivos comunes, de la discusión grupal y de la síntesis de las ideas. La construcción del conocimiento implica la acción colectiva de indagación respecto de un tópico específico para el avance en la comprensión gracias al cuestionamiento

interactivo, el diálogo y la mejora continua de las ideas. Las ideas son, por lo tanto, el medio de operación en un entorno para la construcción del conocimiento. Los participantes asumen el control en su propio proceso de construcción de conocimiento incluyendo aspectos relativos a la planeación, la ejecución y la evaluación.

Sánchez (2009) afirma entonces que la escritura colaborativa mediada por las TIC, como la escritura colaborativa en el salón de clases, comparte los mismos aspectos: la necesidad de investigar tanto los productos como el proceso, las expectativas, actitudes y reflexiones de los estudiantes. Integra, además, la necesidad de identificar y analizar algunas de las ventajas o limitaciones que supone para el proceso la mediación llevada a cabo por recursos tecnológicos, específicamente, por recursos en línea o virtuales.

3.5 El portafolio.

El *portafolio* es un instrumento cuyo objetivo común es la selección de muestras de trabajo o evidencias del logro de objetivos personales o profesionales que ordenados, cumplen la función de potenciar la reflexión sobre cada una de las prácticas educativas, profesionales o civiles (Barberá, 2005). Es así, que las actividades registradas en un *portfolio* están sometidas a una necesaria valoración personal (como parte constitutiva de la herramienta en si misma) y a la valoración externa de otros (que puede desarrollarse de diferentes maneras), ya que el resultado va dirigido a un objetivo (mediante la aglutinación de las mejores actividades realizadas en un período de tiempo documentadas convenientemente en el trabajo o en un centro educativo) Se puede ser evaluado a lo largo de un curso, en la búsqueda de un trabajo, promocionarse en la misma empresa, describir la trayectoria vital, etc.).

La figura del portafolio en centros educativos, empresas y administraciones ha irrumpido con fuerza estos últimos años y ha creado prácticas muy diferentes en la consecución de metas también diversas. (Kimball 2002, citado en Barberá, Bautista, Espasa y Guasch, 2006) comenta que el abanico de tipologías del portafolio es muy amplio, aunque los más utilizados se identifican: en el marco

de las instituciones educativas de cualquier grado referidos al seguimiento y a la evaluación de los aprendizajes; en el marco de la empresa referidos a la compilación de los mejores trabajos de un profesional o colectivo de profesionales, y a la promoción profesional, y en el marco civil referidos al muestreo de la trayectoria vital de un ciudadano o de la recuperación de la memoria colectiva.

Paralelamente, en los últimos tiempos la llegada de la TIC y la enseñanza mediante EVEA (Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje) ha favorecido la introducción de experiencias y estudios que tienen como eje los portafolios electrónicos en la educación superior.

Barberá et al op cit (2006) señalan no obstante, que estos trabajos se centran en el uso de este sistema de evaluación, en la estructura que tiene que tener, y a menudo se deja de lado la reflexión en torno al propio proceso tanto desde el punto de vista docente, es decir, del tipo de ayudas educativas que pueden ofrecer, como desde el punto de vista del estudiante, o sea, de qué exigencias le supone elaborar un portafolio de aprendizaje.

3.5.1 El portafolio como evaluación.

El portafolio es un sistema de evaluación integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que se selecciona evidencias/muestras (que forman un *dossier* o una carpeta) aportadas por el estudiante en un tiempo determinado y hacia a un objetivo concreto. Estas evidencias (certificados acreditativos, fragmentos de películas, entrevistas, actividades académicas, apuntes, trabajos de asignaturas, entre otras) permiten al alumno demostrar que está aprendiendo y el docente puede hacer un seguimiento del aprendizaje (Barberá et al, 2006).

Este sistema de evaluación se concibe como una alternativa a la evaluación tradicional, puesto se pacta con el docente y permite un intercambio comunicativo entre este y su alumno, el cual debe sincerarse y procurar un rol activo en el proceso evaluativo. Además tiene que ser consciente de su

progreso en el aprendizaje identificando qué aspectos domina y cuáles tiene que mejorar.

Las evidencias tienen que acompañarse de una justificación y una reflexión del estudiante, en que ponga de manifiesto la relación entre la evidencia y el aprendizaje. Estas contribuciones le ayudan a tomar consciencia de qué y cómo va aprendiendo, al mismo tiempo que le permiten regular su proceso de aprendizaje y de estudio. Esta cualidad de reflexión constante sobre el propio aprendizaje convierte el *portfolio* en un sistema de evaluación coherente en el marco de la evaluación continuada y formativa (Coll, 2004).

Las TIC aportan muchas facultades en el desarrollo y diseño de un *portfolio* y en la elaboración de las evidencias que conforman el *portfolio* y también pueden actuar como plataforma base del proceso de enseñanza y aprendizaje y es lo que se conoce como *portfolios* electrónicos.

Estos se utilizan de manera asíncrona y escrita, las ayudas tienen unas características diferentes y se convierten en un factor importante para garantizar el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se entiende las ayudas educativas, desde una perspectiva socio constructivista (Colomina y Rochera, 2002), como mecanismos que tienen que facilitar al estudiante la construcción de conocimiento. En un entorno virtual, las ayudas pueden ser proporcionadas por el profesor, como agente experto en el contenido del aprendizaje, por un compañero del aula o por la misma plataforma tecnológica.

Siguiendo la propuesta de Onrubia (2005), estas ayudas del profesor tienen que permitir la «adaptación dinámica, contextual y situada entre el contenido que tiene que aprenderse y lo que el alumno puede aportar y aporta al aprendizaje en cada momento». Las ayudas no se ofrecen al azar, o sólo cuando el estudiante las reclama, sino que «siempre deben estar en función y deben tener en cuenta los cambios en la actividad mental constructiva del estudiante».

Barbera et al op cit (2006) explican que las ayudas educativas en un *portfolio* electrónico pueden organizarse a partir de diferentes aspectos. En primer lugar distinguimos que, en función del tipo de información que facilitan, pueden ser:

a) conceptuales, o b) procedimentales-estratégicas, y su contenido puede estar relacionado con la concepción del *portfolio* (definición de *portfolio*, de evidencia, tipos de evidencia,...) o también con aspectos de tipo tecnológico (qué significa editar una evidencia, publicar el *portfolio* electrónico,...).

Pueden ser de diferentes tipos según se visualizan: a) ayudas contextuales, es decir, implementadas en la misma plataforma; b) tutoriales, que responden a ayudas de procedimiento, y c) guías, o sea, documentos explicativos sobre cómo elaborar el *portfolio*.

Pueden tener diferentes formatos: audio, web, documentos imprimibles (de diferentes formatos) o vídeo, entre otros. Estas ayudas educativas tienen que aparecer en todo su conjunto en un *portfolio* electrónico. No se trata, por lo tanto, de que haya de un tipo o de otro, dado que cada uno responde a objetivos y demandas diferentes.

El desarrollo de un *portfolio* académico, desde el punto de vista del alumno, le permitirá aprender a planificar y a auto gestionar, a ser más autónomo en el proceso de aprendizaje y a promover la toma de decisión durante la actividad educativa, todo esto en base a las sugerencias de su tutor. En fin, le permitirá y le facilitará la regulación de su propio proceso de aprendizaje

3.5.2 La estructura del Portafolio.

La estructura común de un *portfolio* electrónico formativo, en la mayoría de los casos, sugieren Barberá et al op cit (2006) que está caracterizada por tres fases, las cuales son complementarias y no necesariamente sucesivas:

1. La presentación y el índice de *portfolio* electrónico.

Consiste en una página de entrada al *portfolio* electrónico, que permite al estudiante explicar de una manera sencilla algunos aspectos de su trayectoria personal y académica-profesional previa.

Puede ser pública y servirá para darse a conocer ante el resto de los integrantes del grupo: puede ser sólo el profesor, el resto de los compañeros

de un grupo, todas las personas del aula, o como uno quiere seccionar los destinatarios que solo tendrán acceso al mismo.

Según las características del *portfolio* electrónico, a menudo se pacta con el tutor, el índice sobre qué contendrá y cómo será el *portfolio* del estudiante.

Este índice puede ser abierto, en el que se dejará más margen de decisión al alumno, o cerrado, donde las decisiones se tomarán de forma acordada con el tutor o bajadas directamente por éste. El objetivo del índice será orientar el desarrollo del *portfolio*.

2. La recogida, selección, reflexión y publicación de diferentes tipos de evidencias que ponen de manifiesto el aprendizaje del estudiante.

En esta segunda fase se prioriza la aportación de evidencias y lleva implícito el proceso de autorregulación del aprendizaje. Se divide a su vez en cuatro sub fases que marcan la pauta de cómo encaminarse en la elaboración y aportación de evidencias:

- a) *Recogida información*: objetivo fundamental en este momento es recoger toda aquella información que permita demostrar que se está progresando en el aprendizaje.
- b) *Selección*: seleccionar aquella según la cual es más evidente que se ha adquirido un determinado objetivo o competencia. Se debe tener en cuenta aspectos como la audiencia, tipo de valoración se hará del *portfolio*, qué se ha pactado en el índice, etc.
- c) *Reflexión*: el estudiante tendrá que hacer explícita la justificación de por qué aporta aquella evidencia y su relación con el aprendizaje. El tutor tendrá que anticiparse con posibles andamios que ayuden al alumno en la regulación del aprendizaje.
- d) *Publicación*: cuando se considera que ya se tienen todas las evidencias y que éstas ponen de manifiesto que se han alcanzado los objetivos o competencias planteadas al inicio del proceso, aquéllas se publican o se entregan directamente al docente.

3. La valoración general del *portfolio* electrónico.

En base a los dos fases anteriores, con las evidencias presentadas por el estudiante y del índice que alumno y profesor han compartido al inicio del proceso, hay que proceder a la evaluación. Los criterios deben ser conocidos y pueden ser pactados previamente entre profesor y alumno.

Todas las fases tienen que ir acompañadas de un seguimiento y un apoyo del docente, quien orientará al estudiante en la elaboración de su *portfolio* electrónico.

Según Barton y Collins (1993, citado en Barberá et al op cit, 2006), las evidencias o contribuciones de los estudiantes para el *portfolio* electrónico pueden ser de diferente tipología: a) *artefactos*, son evidencias que provienen de trabajos, títulos, certificados de la trayectoria personal y académica previa del estudiante; b) *reproducciones*, son evidencias que pueden recogerse del día a día fuera del contexto académico formal (por ejemplo: ejercicios que se hayan hecho en otro curso, actividades que se hayan planificado en otro contexto,...); c) *producciones*, son evidencias que se han elaborado específicamente para el *portfolio* electrónico y que, por lo tanto, están relacionadas con las actividades de enseñanza y aprendizaje, y d) *avaladoras*, son aquellas evidencias que se aportan mediante una tercera persona, como un director de una institución, que certifica que el estudiante ha desarrollado las competencias propuestas.

3.6 Cartelera de novedades, noticias o anuncios: dependiendo del entorno virtual en el que se trabaja puede aparecer con cualquiera de estos nombres o términos similares, incluso tablón de anuncios. Siempre ha sido una herramienta de comunicación en una sola dirección, el tutor con sus alumnos pero no a la inversa, por lo que no hay feedback. No obstante, ya existen entornos como WebUNLP desarrollado por el III-LIDI (anteriormente se llamaba WebINFO) de la Universidad Nacional de la Plata que tiene y permite agrupar categorías de noticias y también permite que los alumnos puedan publicar noticias. Es decir, este recurso permite el feedback entre docente y alumnos. Es similar a los pizarrones que pueden verse en los pasillos de las facultades. Pero estos anuncios en WebUNLP son por aula virtual.

Aun así, hay plataformas en las que no se permite que estas herramientas tengan una doble dirección; lo que sin embargo, no es un gran problema porque en una cursada hay muchas informaciones que no necesiten de esta devolución de parte del alumnado.

Se concluye entonces, que este tipo de herramienta se utiliza principalmente porque tiene un impacto colectivo de comunicación muy alto de una forma simple y sencilla.

3.7 Resumen.

La comunicación asincrónica en la educación a distancia comprende todos aquellos procesos y actividades que no requiere participación simultánea en tiempo y espacio de tutores y alumnos. Se desarrolla en tiempo diferido y es necesario un lapso temporal entre la emisión y la recepción del mensaje; puesto que estas dos instancias nunca coinciden.

El diálogo asincrónico flexibiliza el tiempo de estudio para adecuarlo a la necesidad de todos los actores intervinientes, manifiesta innumerables ventajas, tales como las de permitir la elasticidad de elección de contenidos, flexibilidad en los tiempos de estudio, relación con otros estudiantes, apoyos alternativos entre compañeros, interacción con los tutores en otros roles además del rol académico, etc; potenciando de esta forma los intercambios entre los distintos sujetos de la comunidad educativa en línea.

Esta interacción asincrónica entre el que enseña y el que aprende se convierte, obviamente, en el elemento central de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; debido a que la mediación sincrónica tiene un alto costo en tiempo para todos los actores principalmente los docentes. Esta última se utiliza escasamente, en algunos casos se podría decir que queda relegada prácticamente a los encuentros presenciales que tiene previsto el diseño curricular.

El desarrollo de actividades cognitivas se incrementa en forma exponencial a través de la utilización del diálogo asíncrono en sus dos dimensiones; horizontal entre compañeros y vertical entre tutores y alumnos.

La comunicación asincrónica debe ser precisa en la intervención educativa y propiciar que los medios seleccionados y combinados sean los más apropiados y pertinentes a la realidad comenzando a reconocer a las prácticas pedagógicas como prácticas sociales.

Es por ello que se han analizado diferentes herramientas asincrónicas, a saber de correo electrónico, foro, escritura colaborativa en línea, portafolio y la cartelera de novedades; a los fines de poder detectar las ventajas y desventajas de cada una de ellas en los distintos escenarios posibles del ámbito de la educación.

Finalmente se puede observar que en la mayoría de las situaciones de educación on line se necesitará de un abanico de estas herramientas para poder maximizar sus ventajas y disminuir sus probables desventajas en los distintos momentos del desarrollo del curso y según las distintas estrategias que se utilizarán a los fines de lograr los objetivos planteados.

4 CONCLUSIONES

Existen modelos tutoriales en donde la estrategia de tutoría virtual está más orientada hacia la interacción de los alumnos con los materiales y los contenidos, en el que se da mucha importancia a los contenidos. En otros modelos es más relevante la estrategia de interacción de los alumnos con su tutor puesto que es el que acompaña siempre, conoce mejor a sus alumnos y sabe cómo bajarle la información que está en los materiales. Finalmente también se tiene tutorías en donde la interacción es intencionada desde los alumnos con sus pares, especialmente en aquellos donde la actuación del tutor es fuertemente constructivista y sociocultural.

El tutor desempeña un rol esencialmente de mediación académica en el dialogo didáctico. Es una figura que se ha ubicado como el caballo de batalla de los cursos masivos virtuales. Se puede concluir que la calidad de estos cursos depende directamente de la labor del tutor. El curso mejor diseñado y mejor administrado se derriba si no es sostenido, mantenido y gestionado por él.

Las funciones del tutor, de acuerdo al autor y la institución que se está referenciando pueden ser: académicas, pedagógicas, tecnológicas, motivacionales, administrativas y organizativas. En algunos modelos tutoriales están ausentes algunas de ellas y en otros se observan agrupadas dos o más funciones. Todas estas innumerables tareas y funciones determinan diferentes configuraciones y roles del accionar tutorial. Se observa entonces, modelos con los roles y configuraciones bien desagregadas y otros no. En medio de los dos extremos, se aprecia modelos donde las funciones se agrupan en los roles del Asesor y del Tutor, como en la Universidad Nacional de Quilmes en el Tutor Académico y en el Tutor Consejero.

El diálogo asincrónico flexibiliza el tiempo de estudio para adecuarlo a la necesidad de todos los actores intervinientes, manifiesta innumerables ventajas, tales

como las de permitir la elasticidad de elección de contenidos, flexibilidad en los tiempos de estudio, relación con otros estudiantes, apoyos alternativos entre compañeros, interacción con los tutores en otros roles además del rol académico, etc; potenciando de esta forma los intercambios entre los distintos sujetos de la comunidad educativa en línea.

Esta interacción asincrónica entre el que enseña y el que aprende se convierte, obviamente, en el elemento central de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; debido a que la mediación sincrónica tiene un alto costo en tiempo para todos los actores de la educación principalmente los docentes. Esta última se utiliza escasamente, en algunos casos se podría decir que queda relegada prácticamente y exclusivamente a los encuentros presenciales que tiene previsto el diseño curricular.

El desarrollo de actividades didácticas se incrementa en forma exponencial a través de la utilización del diálogo asíncrono en sus dos dimensiones; horizontal entre compañeros y vertical entre tutores y alumnos.

La comunicación asincrónica debe ser precisa en la intervención educativa y propiciar que los medios seleccionados y combinados sean los más apropiados y pertinentes a la realidad comenzando a reconocer a las prácticas pedagógicas como prácticas sociales.

El correo electrónico, evolución del correo tradicional, es el que menos complicaciones, barreras e impedimentos técnicos y sociales tiene. Los alumnos la utilizan para explicar situaciones didácticas e incluso personales que evidentemente en el aula sería poco probable que se den por el acotado tiempo que se dispone, la privacidad que supone este medio y la posibilidad de poder extenderse en el mensaje todo lo que uno considere necesario. Permite además personalizar al máximo la formación al diversificar los recursos didácticos a emplear según el perfil y las necesidades de cada alumno en particular o grupo de ellos, desde contenidos, actividades, talleres hasta una serie de autoevaluaciones. Supone un sobre esfuerzo el utilizar un medio totalmente escrito para comunicarse y expresarse, por lo que existe todavía un rechazo apreciable que progresivamente irá en disminución.

El foro tiene su fortaleza como herramienta central de la virtualidad en que es capaz de vertebrar la socialización, crear y desarrollar vínculos relacionales entre individuos; los que pueden desplegarse en muy diversas direcciones en función de los

consensos que se producen espontáneamente o dirigidos con la intervención de un moderador. Constituye una herramienta tecnológica propicia para la creación de ambientes que estimulan el aprendizaje y el pensamiento crítico a través de la negociación y construcción del conocimiento. Es imprescindible la utilización de técnicas para afinar el foco y profundizar el diálogo.

La escritura colaborativa en línea ha logrado confluir en tres dimensiones: simbólica (potencial herramienta cognitiva), hipermedia (recurso amplio y diverso) e hipertextual como nunca antes uno podría imaginar ha dejado de ser lineal para lograr combinaciones de textos que nos lleven a otros textos o a otras imágenes, audios, videos o cualquier otro recurso que sea necesario. Sin embargo, tienen también varias desventajas en la dimensión no lineal del texto y la vasta red de informaciones interrelacionadas que se construirían. Por un lado, pueden llevar al autor a crear textos interminables, confusos e incluso desestructurados; y por otro, llevar al lector a un mar de información innavegable si no se cuenta con los nuevos saberes, conocimientos y habilidades que el texto electrónico puede demandar.

La tecnología permite transparentar ciertos aspectos de la colaboración relativos a quién, qué, cómo y cuándo aportan para la consecución de la tarea, puesto que permite llevar registros de todos los protagonistas lo cual conduce a un seguimiento de las actividades. La escritura colaborativa puede equiparse a la escritura individual en varios aspectos. Sin embargo, la primera necesita mayor esfuerzo de comunicación, consenso y coordinación pero a la vez puede recibir y ofrecer retroalimentación inmediata gracias a su característica como tarea argumentativa y mediada por la tecnología.

El portafolio ha irrumpido con fuerza como herramienta educativa en estos últimos años; permite seleccionar muestras, evidencias o ayudas del logro de objetivos personales y/o profesionales que ordenados, cumplen la función de potenciar la reflexión sobre cada una de las prácticas. En ocasiones, por considerarse una herramienta complementaria, es ignorado por el docente que no ofrece las ayudas educativas necesarias y otras por el estudiante que no colabora con la exigencia que le supone construir el recurso. Es una buena alternativa a la evaluación tradicional, puesto que se pacta con el docente y permite un intercambio comunicativo entre este y su alumno, el cual debe sincerarse y procurar un rol activo en el proceso evaluativo. Robustece el instrumento la posibilidad de incorporar

ayudas educativas del profesor, como agente experto en el contenido del aprendizaje, de un compañero del aula o de la misma plataforma tecnológica; las cuales deben permitir la adaptación dinámica, contextual y situada entre el contenido que tiene que aprenderse y lo que el alumno puede aportar. No se deben ofrecer al azar, o sólo cuando el estudiante las reclama, sino que siempre deben estar en función de la actividad mental constructiva del estudiante.

La Cartelera de novedades, noticias o anuncios permite agrupar categorías de noticias y últimamente permite que también los alumnos puedan publicar noticias; por lo que se ha convertido en un recurso de ida y vuelta. Aún, sin esta característica es muy utilizada porque muchas informaciones que no necesiten de esta devolución de parte del alumnado. Su ventaja superlativa se observa en el alto impacto colectivo que tiene de una forma simple y sencilla.

Finalmente se puede observar que en la mayoría de las situaciones de educación on line se necesitará de un abanico de estas herramientas para poder maximizar sus ventajas y disminuir sus probables desventajas en los distintos momentos del desarrollo del curso y según las distintas estrategias que se utilizarán a los fines de lograr los objetivos planteados.

B IBLIOGRAFÍA

Acebal, A. M.; Tessio, N. M. (2003). “La Tutoría en el Campus Virtual Universitario. Universidad Virtual De Quilmes, Relato De Una experiencia”. III Congreso Internacional Virtual de Educación.

Arango, M. (2003, abril). Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. Revista Debates Latinoamericanos, N°2. <http://www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-Abril-2004/documentos/Arango.pdf>. Rev.: Lidie y María del Carmen Moreno V.

Bagnis, G.G. (2003). “Programa Institucional de Tutorías”

Barberà, Elena (2005). «La evaluación de competencias complejas». Educere. Vol. 31, pág. 497-504.

Barberà, Elena; bautista, Guillermo; espasa, Anna; guasch, Teresa (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. En: Antoni BADIA (coord.). Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 3, n.º 2. UOC. [http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf] ISSN 1698-580X

Barile, A.; Durso, F. (2002). Computer- mediated communication in collaborative writing. *Computers in Human Behaviour*, 18, (173–190).

Camacho Real Claudia, Adriana Pacheco Cortés y Marco Antonio Pereida Alfaro (2007). El análisis e interpretación de las interacciones en los foros virtuales. Virtual Educa. Brasil.

Capacho, R. (2011). Evaluación del Aprendizaje en Espacios Virtuales. Colombia: Grupo Editorial Ibáñez.

Capelari, Miriam Inés (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. U.T.N. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653

Carassai, M. “Tutorías Universitarias: Un Desafío Actual”. Universidad Nacional de Quilmes

Carlino, p. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FDCE.

Coll, C. (2005). Lectura en la sociedad de la información. *UOC papers*, 1. [En línea] Disponible en: <http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf> consulta 2009, 18 de Mayo

Coll, C.; Mauri, T.; Onrubia, j. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 3 (2).

Coll, César; Martín, Elena; Onrubia, J. (2004). «La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales». En: César COLL, Jesús PALACIOS, Álvaro MARCHESI (comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial. Págs. 549-597.

Collison, G. (2000). *Aprendizajes en Ambientes Virtuales*. Concord, MA: The Concord Consortium.

Colomina, Rosa; Rochera, M.a José (2002). «Evaluar para ajustar la ayuda educativa». *Cuadernos de Pedagogía*.

De Serranos, G. y Olivas, A. (1989). *Acción tutorial en grupo*. España: Escuela Española.

Domínguez Figaredo, D; Alonso Díaz, L. (2004). *Metodología para el análisis didáctico de foros virtuales*. Edutec. Barcelona

Fernández Mouján, Inés (2002) “El rol del Tutor en La educación superior en entornos virtuales”. En *El caso de la Universidad Virtual de Quilmes* – (compiladores Martín Becerra y Jorge Flores), Universidad Nacional de Quilmes, ISBN 987-9173-77-5 Bernal,

Flores Gabriela de la Cruz, Campos Tonatiuh García y Abreu Hernández Luis Felipe (2006). Modelo integrador de la tutoría: de la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento. Revista Mexicana de Investigación Educativa, octubre-diciembre, año/vol. 11, número 031. COMIE. México.

Fundesco, 1998, Teleformación, un paso más en el camino de la formación continua.

Galvis, Álvaro (2.000). Ingeniería de Software Educativo. Bogotá: Universidad de los Andes.

García Aretio, L. (1999). *“Fundamento y Componentes de la Educación a Distancia”*. España: UNED.

García Aretio, L. (2002). La educación a distancia. De la teoría a la práctica. España: Editorial Ariel. S.A.

Guevara, A y Méndez Berrueta, H (2005). “Funciones Tutoriales en Modelos Masivos de Educación en Línea”. Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Hernández Aguilar, L. (2012). “Modelos Tutoriales en la Educación a Distancia a través de Tecnologías de la Información y la Comunicación: Tareas del docente tutor”. Madrid: Tesis Doctoral.

Holmberg, B. (1985).” Educación a distancia: situación y perspectivas” (traducción de 1981, Londres). Buenos Aires: Kapelusz.

Huerta J. Ceballos N. y Gutiérrez P. (2005). “La tutoría grupal: ¿una opción para las universidades?” Facultad de Pedagogía. Universidad de Colima

Kimball, Miles A. (2002). The web portfolio guide. Creating electronic portfolio for the web. EUA: Longman Publishers. Pág. 7-8.

Lázaro, A. y Asensi, J. (1989). Manual de orientación y tutoría. España: Narcea.

Litwin, E (2005). Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Buenos Aires, Amorrortu.

Llorente Cejudo, M. del C. (2006). “La tutoría virtual: Técnicas, herramientas y estrategias”. Sevilla, España.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, (65-80).

Monforte, C y Martínez, M (2003). Como optimizar la educación abierta y a distancia con tecnologías horizontales, el email. Red. Revista de Educación a Distancia, julio, número 008 Universidad de Murcia. Murcia, España

Moya, María de las Mercedes (2008). La utilización de los foros en la enseñanza. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Informática.

Muñoz, Ana Carmen. Congreso Internacional sobre Ética en los contenidos de los medios de comunicación e internet. ¿Cómo fomentar el pensamiento crítico en los jóvenes en los medios de comunicación? Granada.2001
[http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/etica/Pensamiento%20cr%EDtico%20\(Etica\).doc](http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/etica/Pensamiento%20cr%EDtico%20(Etica).doc)

Olson, D. R. (1998). El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona: Gedisa.

Onrubia, Javier (2005). «Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento». RED: Revista de Educación a Distancia [artículo en línea]. N.º monográfico II. <<http://www.um.es/ead/red/M2/>>

Romero Gutiérrez, M. del R. y González Díaz, C (2010). “Propuesta de Tutoría en la educación virtual en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, desde la experiencia como asesor”.

Sánchez, Alfonso Bustos (2009). Escritura colaborativa en línea. Un estudio preliminar. Orientado al análisis del proceso de co-autoría. Universidad de Barcelona (España).

Sanz, C.; Zangara, A. (2007). “Los foros como espacios comunicacionales didácticos en un curso a distancia. Una propuesta metodológica para aprovechar sus potencialidades”. Anales del XII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación. Potrero de los Funes, San Luis, Argentina. Universidad Nacional de San Luis.

Tagua de Pepa, M. A. (2008). La utilización de foros virtuales en la universidad como metodología de aprendizaje colaborativo. Revista Cognición – N° 8

Valdes, Dora Elia; Huereca Alonzo, Soraya (2005). Modelos de gestión de equipos de tutorío en la UV. *Apertura*, vol. 5, núm. 2, noviembre, 2005, pp. 20-33. Universidad de Guadalajara. Guadalajara. México.

Valenzuela, J. R. (2003, julio). “La evaluación de la calidad en la educación a distancia”. Ponencia presentada en el X Encuentro Iberoamericano de Educación Superior a Distancia, San José, Costa Rica.

Valenzuela, J.R. (2003, octubre). “Las Nuevas Tecnologías en los Sistemas Tutoriales”. Ponencia presentada en el II Seminario Internacional: Los Sistemas Tutoriales en la Universidad. Buenos Aires, Argentina.

Vignolles, María (2008). La comunicación asincrónica en educación a distancia: El correo electrónico. Universidad del Salvador. Argentina

Zañartu Correa, L.M. (2003). “Aprendizaje colaborativo: un nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red”. *Revista digital de educación y Nuevas Tecnologías: “Contexto Educativo”*. Número 28. Año V. Disponible en: <http://contextoeducativo.com.ar/2003/4/nota-02.ht>